



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de Marília

Mirian Vieira Batista

**Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no  
Ensino Médio: percepção e vivências de estudantes, pais e professores**

Marília  
2021

**MIRIAN VIEIRA BATISTA**

**Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio:  
percepção e vivências de estudantes, pais e professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Câmpus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação (linha de pesquisa: Educação Especial).

Orientador: Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva

Marília  
2021

B333e Batista, Mirian Vieira  
Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com  
deficiência no Ensino Médio: percepção e vivências de  
estudantes, pais e professores / Mirian Vieira Batista. -- Marília,  
2021  
161 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientador: Nilson Rogério Silva

1. Educação Especial/Inclusiva. 2. Deficiência. 3. Ensino  
Médio. 4. Escolarização. 5. Trabalho. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**MIRIAN VIEIRA BATISTA**

**Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio:  
percepção e vivências de estudantes, pais e professores**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, junto a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Câmpus de Marília.

Comissão Examinadora para qualificação de tese de doutoramento em Educação

---

Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva  
UNESP – Câmpus de Marília  
Presidente/Orientador

---

Profa. Dra. Aila Narene Dahwache Criado Rocha  
UNESP – Câmpus de Marília

---

Profa. Dra. Jaima Pinheiro de Oliveira  
UNESP- Câmpus de Marília

---

Profa. Dra. Jucélia Jucelia Linhares Granemann de Medeiros  
UFMS- Câmpus de Campo Grande, MS

---

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior  
IFMS- Câmpus São Paulo-SP

*Àqueles que apesar de todas as adversidades  
sempre acreditaram que eu seria capaz de  
atingir meus objetivos.*

*Mas tudo ainda era muito maior quando a gente ouvia contada, a narração dos outros [...].*

João Guimarães Rosa (1994, p. 35)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha base, meu porto seguro, por amparar-me em mais esta conquista.

Ao Professor Doutor Nilson Rogério da Silva, meu Orientador, pela dedicação e paciência com que me conduziu à finalização deste trabalho. Muito obrigada por ter acreditado em mim. Você é um exemplo de dignidade, humildade, competência e postura profissional impecável.

À minha amada mãe, meu exemplo de vida, minha fortaleza, pelo incentivo sempre, por me ajudar em todos os momentos, por uma vida de dedicação às filhas, por acreditar em mim, pelo amor e apoio em toda e qualquer situação. Tenho imenso orgulho de ser sua filha. Amo-te!

Aos meus filhos Gabriel e Pedro, por compreenderem, ou não, a minha ausência, mesmo estando presente. Vocês são a razão de todo este esforço. Amo vocês!

Ao meu marido Ademir, pelo incentivo, pela parceria, por cuidar de nossos filhos nas inúmeras vezes que tive que me ausentar. Obrigada! Você faz parte desta conquista!

Às minhas irmãs muito queridas e amadas, cada uma com seu jeito: Maura, Maria Emília, Meire e Marilu, gratidão pelo apoio em todos os sentidos.

Aos sujeitos desta pesquisa: alunos, responsáveis e professores. Colaboradores da coleta e pilares da reflexão que encadeamos. Desejo a cada um uma estrada repleta de luz e paz!

À Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e seus funcionários prestativos e acolhedores, por intermédio do nome da Coordenadora da CRE-12, Marizeth Bazé Kiill, por permitirem que a pesquisa se desenvolvesse a partir deste lócus.

## RESUMO

Considerando os princípios legais sobre o direito de todos à educação e às atuais políticas públicas que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, muitos estudos relativamente recentes têm demonstrado que a baixa escolarização é fator preponderante. Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as expectativas profissionais e acadêmicas de estudantes com deficiência após o término do Ensino Médio, a partir das vivências e percepções dos próprios estudantes, de seus pais/responsável e seus professores. Em específico, pretende-se descrever e analisar as perspectivas futuras, concernentes à formação, às oportunidades laborais desses estudantes após essa modalidade de ensino. Para tanto, metodologicamente, realizou-se um estudo descritivo de abordagem qualitativa, a partir de três tipos de questionários: de caracterização da trajetória escolar, de caracterização do aluno e de caracterização do professor e pais/responsável, aplicados via entrevistas semiestruturadas. Os dados qualitativos foram gravados, transcritos integralmente, para segmentação posterior em recortes, cujas análises se deram via técnica da Análise de Conteúdo, por possibilitar explorar as opiniões e as vivências dos sujeitos mediante a circunstância eleita pela pesquisa. O lócus de pesquisa foi o município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, e a rede estadual de ensino básico, composta de 11 escolas que, no momento, atendem 64 alunos com deficiência. O estudo realizou-se em sete dessas escolas, a partir da coleta de dados de 12 alunos matriculados no Ensino Médio. Para o processo analítico, utilizaram-se os estudos de Bardin (2016), com a finalidade de contribuir para a diminuição da carência de estudos que avaliem os desdobramentos da área de educação. Resultados preliminares apontam para um histórico e um percurso escolar permeados por preconceitos e estigmas que, por vezes, passam despercebidos pelos estudantes. Esses estigmas promovem a emergência de uma culpabilidade singular, inerente à deficiência. Pôde-se constatar, também, a convicção, o interesse e a apropriação dos estudantes quanto ao estudo e ao trabalho, sobretudo para sua dignidade e sobrevivência. Em relação ao acesso ao Ensino Médio, a formação revelou-se importante, embora circundada por relatos de invisibilidade. Os pais/responsáveis e professores atribuem ao estudo e ao trabalho ser de grande relevância para este público, entretanto, os depoimentos estabeleceram-se perpassados de superproteção e insegurança, especialmente no que concerne ao trabalho. A maioria dos professores salientou a importância desses estudantes estarem cursando o Ensino Médio, porém relataram a falta de apoio e formação para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico para melhor desempenho docente com o público-alvo da educação especial (Público-Alvo da Educação Especial - PAEE). Apesar da escassez de estudos voltados a esse contexto, espera-se que os dados levantados e as ponderações feitas à luz de teóricos da educação inclusiva possam subsidiar trabalhos posteriores.

**Palavras-chave:** Deficiência. Ensino médio. Trabalho. Escolarização.

## ABSTRACT

### **Professional and academic expectations of disabled students in High School: perception and experiences from the students, parents and teachers**

Considering the legal principles on the right of everyone to education and the current public policies that guide the organization of inclusive education systems, many relatively recent studies have shown that low schooling is a preponderant factor. Thus, this research aims to analyze the professional and academic expectations of students with disabilities after finishing high school, based on the experiences and perceptions of the students themselves, their parents/guardians and their teachers. Specifically, it is intended to describe and analyze the future perspectives, concerning the training, the work opportunities of these students after this teaching modality. To this end, methodologically, a descriptive study with a qualitative approach was carried out, based on three types of questionnaires: characterizing the school trajectory, characterizing the student and characterizing the teacher, applied via semi-structured interviews. Qualitative data were recorded, transcribed in full, for further segmentation into clippings, whose reviews were carried out via the Content Analysis technique, as it made it possible to explore the opinions and experiences of the subjects according to the circumstances chosen by the research. The locus of research was the municipality of Três Lagoas, Mato Grosso do Sul and the state network of basic education, made up of 11 schools that currently serve 64 students with disabilities. The study was carried out in seven of these schools, from the collection of data from 12 students enrolled in high school. For the analytical process, the Bardin studies (2016) were used, with the purpose of contributing to reducing the lack of studies that assess the developments in the area of education. Preliminary results point to a school history and trajectory, permeated by prejudices and stigmas that sometimes go unnoticed by students. These stigmas promote the emergence of a singular guilt, inherent to disability. It was also possible to verify the conviction, interest and appropriation of students regarding study and work, above all, for their dignity and survival. Regarding access to secondary education, training proved to be important, although surrounded by reports of invisibility. Parents/guardians and teachers attribute the study and work to be of great relevance to this audience, however, the testimonies were permeated with overprotection and insecurity, especially with regard to work. Most teachers stressed the importance of these students attending high school, however, they reported the lack of support and training for the development of a good pedagogical work for better teaching performance with the Target Public of Special Education (PAEE). The information obtained was able to respond to the research problem. Despite the scarcity of studies aimed at this context, we hope that the data collected and the considerations made in the light of inclusive education theorists can support further work.

**Keywords:** Disability. High school. Work. schooling

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de alunos denominados como “incluídos” na Rede Estadual de Ensino em Três Lagoas – MS no período de 2010 a 2017.....	37
<b>Tabela 2</b> - Matrícula por etapa e modalidade de ensino: Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul: 2010-2017.....	38
<b>Tabela 3</b> – Matrícula por etapa e modalidade de ensino: Educação Especial da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul: 2010-2017.....	40
<b>Tabela 4</b> – Alunos frequentes da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.....	43
<b>Tabela 5</b> – Contribuições dos juízes de valores (JVs) à adequação das questões.....	63
<b>Tabela 6</b> – Classificação das escolas conforme dados do Núcleo de Educação Especial - (CRE-12).....	68
<b>Tabela 7</b> – Caracterização das escolas participantes.....	71
<b>Tabela 8</b> - Caracterização dos estudantes participantes referente à idade, ao sexo, à idade de início de escolarização, ao ano escolar, ao turno de estudo e ao tipo de deficiência (N=12).....	73
<b>Tabela 9</b> – Caracterização: segmento pais - idade, escolaridade, benefícios recebidos (N=12) .....	82
<b>Tabela 10</b> - Caracterização do segmento professores participantes da pesquisa.....	83

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Crescimento do Ensino Médio e Educação Especial (em números absolutos).....	41
<b>Figura 2</b> – Taxa de crescimento em Mato Grosso do Sul - Rede Estadual Ensino Médio: 2010-2017: Percentual de crescimento.....	42
<b>Figura 3</b> – Coordenadorias Regionais de Educação de Mato Grosso do Sul.....	43
<b>Figura 4</b> - Organograma dos caminhos percorridos pela pesquisa.....	51

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Estrutura e organização dos resultados contendo as categorias e subcategorias.....	85
<b>Quadro 2</b> - Segmento estudante – importância do estudo e acompanhamento dos pais.....	86
<b>Quadro 3</b> - Segmento estudante – participação dos pais nesta escolha.....	89
<b>Quadro 4</b> - Segmento estudante - aprendizagem no Ensino Fundamental I e II.....	90
<b>Quadro 5</b> - Segmento estudante – estratégias de ensino (recursos materiais) e dificuldades no Ensino Médio.....	92
<b>Quadro 6</b> - Segmento estudante – formas de avaliação ao PAEE no Ensino Médio..	94
<b>Quadro 7</b> - Segmento estudante – relações sociais escolares, estigma e preconceito.	97
<b>Quadro 8</b> - Segmento estudante – expectativas após o Ensino Médio.....	100
<b>Quadro 9</b> - Segmento estudante - trabalho/relevância/habilidades; abordagem do tema no Ensino Médio.....	102
<b>Quadro 10</b> - Segmento estudante - receptividade no mercado de trabalho/Lei de Cotas.....	104
<b>Quadro 11</b> - Segmento professor – apropriação e concepções sobre a política educacional inclusiva .....	107
<b>Quadro 12</b> - Segmento professor – acessibilidade e atendimento educacional especializado no Ensino Médio.....	109
<b>Quadro 13</b> - Segmento professor - deficiência como interferência/discriminação/ preconceito.....	110
<b>Quadro 14</b> - Segmento professor – abordagem de disciplinas relacionadas ao trabalho/habilidades.....	112
<b>Quadro 15</b> - Segmento professor - recepção e aceitação ao mercado de trabalho ao público-alvo da educação especial (PAEE).....	114
<b>Quadro 16</b> - Segmento professor - Lei de Cotas.....	116
<b>Quadro 17</b> - Segmento pais/responsáveis – diagnóstico e aceitação escolar do público-alvo da educação especial.....	118
<b>Quadro 18</b> - Segmento pais/responsáveis – relevância do estudo.....	119
<b>Quadro 19</b> - Segmento pais/responsáveis – ensino-aprendizagem.....	121
<b>Quadro 20</b> - Segmento pais/responsáveis – recursos pedagógicos e atendimento educacional especializado.....	122
<b>Quadro 21</b> - Segmento pais/responsáveis - deficiência como interferência/ discriminação/preconceito.....	123
<b>Quadro 22</b> - Segmento pais/responsáveis – trabalho.....	125
<b>Quadro 23</b> - Segmento pais/responsáveis –receptividade e qualificação profissional e expectativas laborais posteriores ao Ensino Médio.....	127
<b>Quadro 24</b> - Segmento pais/responsáveis - Lei de Cotas e Benefício de Prestação Continuada.....	129

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	- Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento ( )
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BNCC	- Base Nacional Curricular Comum
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CAEEs	- Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAS	- Centro de Apoio ao Surdo
CAS/MS	- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAPNE	- Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais
CAP-DV/MS	- Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado do Mato Grosso do Sul
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEADA	- Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente de Audiocomunicação
CEDESP	- Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial
CEE/MS	- Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEESP	- Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRAMPS	- Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social
CRE	- Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Ensino Médio
EF	- Ensino Fundamental
EP	- Estudante-piloto
FETEMS	- Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
IFSP	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	- Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
ISMAC	- Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas
JV-	- Juiz de valor
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	- Ministério da Educação -
MS	- Mato Grosso do Sul
NAAH/S	- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPNE	- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PPGEEs	- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PNEE	- Pessoa com necessidade especial
NUESP	- Núcleo de Educação Especial
PAEE	- Público-Alvo da Educação Especial
PEE/MS	- Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PRONATEC	- Programa Nacional ao Ensino Técnico e Emprego

PcD	- Pessoa com deficiência
RAIS	- <i>Relação Anual de Informações Sociais</i>
REE/MS	- Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
RP	- Retinose pigmentar
SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SED/MS	- Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
SINEP/MS	- Sindicato dos estabelecimentos de Ensino do Mato Grosso do Sul
SUPAI	- Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional
TA	- Termo de Autorização
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	- Unidade escolar
UIAPs	- Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico
UNCME/MS	- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.
UNDIME/MS	- União dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO-CONTEXTUAIS E LEGAIS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A ABORDAGEM DE ALGUNS ESTUDOS NA ÁREA.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O CONTEXTO EDUCACIONAL DO PAEE NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: REPOSITÓRIO DO PORTAL DE PERIÓDICOS DO CENTRO DE APOIO À PESQUISA: RECORTE TEMPORAL: 2010-2019.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO II: HISTÓRICO E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: CONTRIBUIÇÕES E AMPAROS LEGAIS.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 ASPECTOS POLÍTICOS E ATITUDINAIS DE APOIO AO ATENDIMENTO AO PAEE EM MATO GROSSO DO SUL.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 CENÁRIO DOS ALUNOS PAEEs, NA REE/MS, NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3 SITUAÇÃO ORGANIZACIONAL DO ATENDIMENTO À REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MATO GROSSO DO SUL.....</b>	<b>38</b>
<b>2.4 ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO SUL-MATO-GROSSENSE: À LUZ DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM.....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO III: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA: LEVANTAMENTO, SELEÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS. OBJETO DE PESQUISA E DOS APORTES METODOLÓGICOS UTILIZADOS.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 PARTICIPANTES DO PROJETO-PILOTO.....</b>	<b>56</b>
<b>3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO-PILOTO.....</b>	<b>57</b>
<b>3.4 APLICAÇÃO DO PROJETO-PILOTO E SUA CONTRIBUIÇÃO DE (RE)ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA.....</b>	<b>58</b>
<b>3.5 INSTRUMENTO DE COLETA.....</b>	<b>59</b>
<b>3.6 INDICATIVO DE GRAVAÇÃO.....</b>	<b>60</b>
<b>3.7 LOCAL DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>61</b>
<b>3.8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DO PROJETO-PILOTO E SUAS CONTRIBUIÇÕES À COLETA DEFINITIVA.....</b>	<b>61</b>
<b>3.9 ADEQUAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DOS QUADROS CONFORME ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOS JUÍZES DE VALORES.....</b>	<b>62</b>
<b>3.10 CONTRIBUIÇÕES/INTERVENÇÕES DOS JVS: ADEQUAÇÕES E REORGANIZAÇÃO DO QUADRO DE QUESTÕES PARA A COLETA DEFINITIVA.....</b>	<b>63</b>
<b>3.11 RUMO À COLETA DEFINITIVA.....</b>	<b>64</b>
<b>3.11.1 Critérios iniciais.....</b>	<b>65</b>
<b>3.11.2 Procedimentos: caracterização da instituição mediadora.....</b>	<b>65</b>
<b>3.11.3 Caminhos/percurso: primeiras relações.....</b>	<b>66</b>
<b>3.11.4 Caracterização das escolas envolvidas.....</b>	<b>70</b>

<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	72
<b>4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	73
4.1.1 Caracterização dos estudantes.....	73
4.1.2 Caracterização dos pais/responsáveis.....	82
4.1.3 Caracterização dos professores.....	83
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	85
<b>5.1 SEGMENTO ESTUDANTE</b> .....	86
5.1.1 Importância do estudo e a participação dos pais nesta escolha.....	86
5.1.2 Avaliação da aprendizagem no ensino Fundamental I e II, estratégias de ensino (recursos materiais) e formas de avaliação no Ensino Médio.....	89
5.1.3 Relações sociais escolares, estigma e preconceito no Ensino Médio.....	96
5.1.4 Expectativas após o Ensino Médio.....	99
5.1.5 Trabalho.....	101
5.1.5.1 Trabalho/relevância/habilidades; abordagem do tema no Ensino Médio.....	101
5.1.5.2 Receptividade do deficiente no mercado de trabalho/apropriação da lei de cotas.....	103
<b>5.2 SEGMENTO PROFESSORES</b> .....	106
5.2.1 Ambiente escolar.....	106
5.2.1.1 Política educacional inclusiva.....	106
5.2.1.2 Recursos de acessibilidade/pedagógicos e atendimento educacional especializado no Ensino Médio.....	109
5.2.1.3 Deficiência como interferência/discriminação/preconceito.....	110
5.2.2 Trabalho.....	111
5.2.2.1 Abordagem de disciplinas relacionadas ao trabalho/habilidades.....	111
5.2.2.2 Recepção e aceitação ao mercado de trabalho para o PAEE.....	114
5.2.2.3 Apropriação e opinião sobre a Lei de Cotas.....	115
<b>5.3 SEGMENTO PAIS/RESPONSÁVEIS</b> .....	117
5.3.1 Ambiente escolar .....	117
5.3.1.1 Diagnóstico, receptividade; aceitação escolar do PAEE.....	117
5.3.1.2 Processo de ensino-aprendizagem, recursos pedagógicos e atendimento especializado.....	120
5.3.2 Deficiência como interferência/discriminação/preconceito.....	123
5.3.3 Incentivo/importância do trabalho; receptividade, qualificação profissional e expectativas laborais posterior ao Ensino Médio.....	125
5.3.4 Lei de cotas e benefício de prestação continuada.....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	132
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136
<b>APÊNDICES</b> .....	145
<b>ANEXOS</b> .....	158

## APRESENTAÇÃO

Desde a graduação, direcionei minha formação para a Educação Especial. Ingressei na Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus Marília, na década de 1990, no curso de Pedagogia, cuja habilitação em deficiência intelectual, na época, era denominada deficiência mental. O quadro docente contava com professores pesquisadores experientes que impulsionaram ainda mais meu interesse sobre a temática. Coincidentemente, no decorrer de minha graduação, o nascimento de um bebê com uma síndrome muito rara em minha família instigou mais interesse pela área.

Essa trajetória formativa permitiu atuar e adquirir experiência profissional como pedagoga, inicialmente, em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I e II, em um pequeno município do Estado de São Paulo, atuando em “sala especial”, durante 10 anos. Nessa jornada profissional, galgada em etapas, efetivei-me como Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, em um município de médio porte no Estado de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, onde fui designada a uma relevante experiência profissional, passei a atuar como Coordenadora de área da Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), no período de 2010 a 2016.

Essa empreitada abrangente e complexa possibilitou o meu enriquecimento pessoal, bem como profissional, dando-me ampla visibilidade e suporte para enfrentar os obstáculos e os desafios para o atendimento da demanda, dentro da rede municipal. A partir de visíveis gargalos, no que tange às impossibilidades impostas nessa perspectiva inclusiva, suas carências, desconhecimento e, algumas vezes, descaso político-administrativo, diversas indagações ocorreram. Tanto pela invisibilidade desse público nas escolas regulares, quanto pelo despreparo dos gestores e professores para o atendimento do alunado, não pelo fato de não quererem efetivar o trabalho com o público com deficiência, mas por não saberem como fazê-lo.

Na posição em que eu ocupava, senti-me impulsionada à necessidade de formação mais aprofundada na área. Desse modo, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para a obtenção do título de mestre, teve por objetivo a necessidade de agregar valor ao meu currículo e dar subsídios ao meu trajeto profissional. Essa etapa de minha formação possibilitou encontrar possíveis caminhos para a formação educacional das pessoas com deficiência, partilhar com a equipe e atuar de forma mais efetiva em meu trabalho.

Nessa caminhada em busca de compreensão do universo em que estava imersa profissionalmente, após obtenção do título de Mestre, pude trabalhar ainda no Ensino Médio,

Educação Profissional, bem como em faculdades particulares, nos cursos de Pós-Graduação voltados à área de Educação Especial/Inclusiva. Nessa ocasião, já não mais atuava na SEMEC, voltei ao meu objeto de concurso, na Rede Municipal de Ensino, a Coordenação Pedagógica de Unidade Escolar. Na escola em que era lotada, trabalhei com o Ensino Fundamental I, em simultaneidade, com a Sala de Atendimento Educacional Especializado, utilizada pelos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Diante desse contexto, muitos foram os questionamentos, as reafirmações, levantadas em meu íntimo em face da concepção restrita do caráter biológico arraigado, da ideia de patologia que se sobrepunha à capacidade dos estudantes. Além disso, era notória a ausência de profissionais habilitados na área, despreparo dos gestores, o desconhecimento das políticas públicas para a área, a necessidade de reorganização e comunicação interna nas unidades escolares voltadas a esse público. Essas carências estruturais acabavam por culminar, muitas vezes, na evasão dos estudantes. Essas situações, como muitas outras vivenciadas, impulsionaram-me para construção desta tese.

Na crença de que professores são essenciais em todo o processo de ensino, acredito em um repensar/refazer, na reflexão sobre os valores, atitudes e práticas pedagógicas inclusivas e não excludentes, como pude constatar nesse cenário de anos de atuação. Nessa ampla experiência educacional foi constituindo-se a intenção de trilhar a estrada do doutoramento, para sondar o processo de aprendizagem e as trajetórias posteriores a esses estudos no que tange à vida acadêmica e profissional do aluno incluso após o Ensino Médio. Desejei saber quais seriam as expectativas acadêmicas posteriores a essa modalidade de ensino e o que esses alunos almejavam, bem como o olhar dos professores e dos pais/responsáveis relacionados a esses questionamentos. Essa conjuntura levou-me a estar nesse contexto acadêmico hoje, no intuito de mais aprofundamento nessa área, pois é a partir dessa modalidade de ensino que os alunos com ou sem deficiência iniciam sua vida laboral.

A primeira mobilização para chegar até aqui deu-se entre os anos de 2016 e 2017, pois iniciei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília, na linha de pesquisa em Educação Especial. Cursei uma disciplina do doutorado voltada às indagações que me perpassavam como profissional: “Educação e Trabalho do Deficiente”, ministrada pelo Professor Doutor Nilson Rogério da Silva, e ali descobri que estava no lócus que impulsionaria o desenvolvimento das ideias que se perfilavam em minha mente. No ano subsequente, ingressei no Programa como aluna regular do doutorado e passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa intitulado “Trabalho, Saúde e Deficiência”. Esse grupo de pesquisa busca

estudar as condições de trabalho e saúde de profissionais, em especial da área da educação, bem como a inserção profissional de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal.

As discussões das temáticas levantadas, além do acesso a aportes teóricos para o estudo/reflexão, contribuíram para consolidar o meu interesse no tocante à pesquisa aqui apresentada. As discussões feitas culminaram em direcionamentos, lapidados pelas pesquisas desenvolvidas nessa mesma vertente pelos demais participantes do grupo, pela problematização da escolarização e sua fundamental contribuição para o mercado de trabalho das pessoas com deficiência.

Em função de todos os argumentos expostos, provenientes de minha trajetória e da prática profissional desenvolvida, pretendeu-se, com esta pesquisa, compreender os desafios e verificar as ações que favoreçam o processo de ensino e suas contribuições, dentro da modalidade eleita para o aluno com deficiência, que, em um momento posterior, ingressa o mercado de trabalho. Além dos alunos, acredito ser relevante observar a posição dos agentes envolvidos com ele, como pais/responsáveis e professores, pessoas que também precisam ser visibilizadas e auxiliadas em suas trajetórias de tutela e acompanhamento ao PAEE.

## INTRODUÇÃO

Desde a Constituição de 1988, a educação especial vem sendo amparada, mesmo que de modo tímido. Depois de sua convalidação, algumas políticas públicas (leis, decretos, resoluções) surgiram para estruturar o atendimento e acolhida da pessoa com deficiência e seu acesso aos direitos básicos de todo cidadão. Uma das ações afirmativas implementadas, posterior à Carta Magna, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), cuja proposta pautou-se no cuidado com a educação dos brasileiros, deficientes ou não. No Brasil existe um conjunto de legislação de direito que garante às pessoas com deficiência frequentarem a escola comum, como as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008; o Decreto nº 7.611/2011, entre outras, e sob um caráter mais recente, tem-se a lei brasileira de inclusão (LBI), inscrita sob o número 13.146, promulgada em 2015, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Segundo os fundamentos da LDB, o Ensino Médio deve favorecer ao aluno a apropriação de conhecimentos que permitam participar ativamente da sociedade, preparando-o para inserção no trabalho, a partir da promoção de ações educacionais que propiciem a sua formação humana e o conhecimento das transformações científicas e tecnológicas (BRASIL, 1996). No que concerne à LBI, o objetivo é estipular a obrigatoriedade do ensino inclusivo nas escolas regulares, de modo a inserir na pauta da educação básica regular a obrigatoriedade de acolhida e atendimento do aluno com deficiência, em uma postura de diminuição ao caráter segregacionista que até então perpassava a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Conforme o Censo Escolar de 2016, 82% dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades estão matriculados em classes comuns. Segundo os dados, 57% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares; e, em 2008, esse percentual era de apenas 31% (BRASIL, 2017b). De acordo com o Censo Escolar de 2019, o número de matrícula dos estudantes da Educação Especial aumentou em 34,4% em relação à de 2015 (BRASIL, 2019). Esse resultado, em grande medida, decorre da implantação de diversas ações afirmativas voltadas ao público PAEE e da LBI, em 2015.

Isso se comprovou por meio do estudo de Mantoan (2016), no qual se destacou que esse aumento é atribuído às políticas voltadas para alunos com deficiência, amparadas pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que garante o acesso e a permanência dos estudantes especiais na escola, bem como pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009

(BRASIL, 2009), que diz respeito à obrigatoriedade de um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino. Ações afirmativas que se encontram nos anos de 1988, 1996 e 2015, cujas implementações serviram de degrau, ou mesmo de fases para a evolução da legislação que culminou com a LBI em 2015. Sob um traçado que se pode sequenciar da seguinte forma: Constituição, LDB e LBI.

Contudo, sabe-se que a cultura da exclusão do aluno com deficiência na escola remonta um histórico marcado por vivências exaustivas tanto pelos estudantes como por seus familiares. Anteriormente era marginalizado por fazer parte de um desvio de padrão da normalidade. Após esse período de exclusão, outros momentos ocorreram, pois, segundo Lopes e Capellini (2015), foram permeados por segregação e institucionalização. As autoras salientam a necessidade de uma reorganização da sociedade voltada à acolhida desse público. Contudo, Tinôco (2018), destaca que a forma de atendimento a esse público é dúbia e contraditória, e enfatiza a necessidade de um debate no tocante às políticas públicas, na intenção de avançar na discussão entre inclusão total e inclusão parcial do PAEE.

Considerando os princípios legais que evidenciam o direito de todos à educação e as atuais políticas públicas que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, muitos estudos relativamente recentes, como o de Felício (2017), Lorenzo (2016), Maekava (2020), têm demonstrado que a baixa escolarização é fator preponderante entre os alunos com deficiência. No entanto, de acordo com Glat (2018) há necessidade de se desconstruir o olhar de limitação, de incapacidade e dependência que sempre recaiu sob o PAEE, rompendo essa visão estereotipada desse público.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral problematizar as vivências e expectativas profissionais e acadêmicas de estudantes com deficiência após o término do Ensino Médio (EM) a partir da percepção dos próprios estudantes, de seus pais/responsável e de seus professores, e como problema de pesquisa, quais são as expectativas profissionais e acadêmicas dos estudantes com deficiência após o término do EM e qual a percepção dos pais/responsável e de seus professores neste processo?

De maneira específica, o que se pretende é analisar, descrever e discutir as perspectivas futuras que os estudantes PAEEs anseiam após o EM, no que concerne à formação após essa modalidade de ensino e as expectativas profissionais desses estudantes, matriculados no sistema educacional estadual.

A hipótese é de que esses estudantes, pais/responsáveis e professores implicam uma visão/expectativa positiva ao PAEE, porém, perpassada por preconceito e desconhecimento

ligado à incapacidade como impedimento de forma internalizada. Situação que em parte explicaria a baixa escolarização, a evasão desses alunos do contexto escolar.

Para promover a verificação ou a refutação de nossa hipótese, metodologicamente, realizou-se um estudo de caráter descritivo e abordagem qualitativa (GIL, 2002; MINAYO, 2002), a partir de três tipos de questionários: de caracterização e percurso da trajetória escolar, de caracterização e vivências do aluno e de caracterização e vivências do professor, aplicados via entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A). Os dados qualitativos, geradores de *corpora*, foram gravados, transcritos integralmente, para segmentação posterior em recortes, formadores do *corpus*, cujas análises se deram via técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016); por possibilitar explorar as opiniões e as vivências dos sujeitos de pesquisa mediante a circunstância eleita pela pesquisa.

O lócus de pesquisa eleito foi o município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, e a Rede Estadual de Ensino Básico, composta de 11 escolas que, no momento, atendem 64 alunos com deficiência. O estudo realizou-se em sete dessas escolas, a partir da coleta de dados de 12 alunos matriculados no EM.

Importa salientar que este estudo se apresenta em quatro capítulos para uma melhor organização dos dados e reflexões angariadas pelo processo de produção científica. No Capítulo I, trata-se das “Considerações histórico-contextuais e legais que envolvem a Educação Especial no Brasil”. No Capítulo II, apresenta-se o levantamento de estudos voltados à temática do estudo em questão, bem como as contribuições destes para esta pesquisa. No Capítulo III, aborda-se o “Histórico e políticas da Educação Especial em MS: contribuições e amparos legais”, no qual são delineadas as considerações histórico-contextuais que envolvem o traçado organizativo dos órgãos voltados ao PAEE, no Estado de Mato Grosso do Sul, e consonante às legislações no que se refere às especificidades das pessoas com algum tipo de deficiência atendidas na Rede Estadual de Ensino.

No Capítulo IV, é apresentada a “Trajetória metodológica”, onde estão dispostos os procedimentos metodológicos norteadores da coleta e do tratamento dos dados necessários ao correlacionar os dados formadores do *corpus* desta pesquisa. No Capítulo V, a síntese dos Resultados e Discussões dos dados, por meio da Análise de Conteúdo do *corpus* segmentado em recortes e do arsenal teórico eleito para esta pesquisa. Os capítulos são seguidos das considerações finais produzidas por este estudo.

# **CAPÍTULO I**

## **CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO-CONTEXTUAIS E LEGAIS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A ABORDAGEM DE ALGUNS ESTUDOS NA ÁREA**

Este capítulo dispõe as considerações histórico-contextuais por meio da realização de um levantamento bibliográfico no banco de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores ‘Ensino Médio’, ‘Deficiência’, ‘Escolarização’, ‘Trabalho’. Intenta-se demonstrar uma trajetória que envolve a questão da deficiência da Educação Especial dos processos inclusivos que culminaram na inclusão do aluno com deficiência no ensino básico regular. Em face da necessidade de delimitação científica, promoveu-se um recorte temporal de 2010 a 2019, ano em que começamos a pesquisa. Ainda, apresenta-se apontamentos legais, cuja efetivação foram, paulatinamente, mudando a forma de se compreender a condição da pessoa com deficiência e sua escolarização.

### **1.1 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O CONTEXTO EDUCACIONAL DO PAEE NO ENSINO MÉDIO**

A educação brasileira, de algumas décadas para cá, vem, visivelmente, se adequando para atender a ideologia inclusiva que defende a “Educação para Todos”. Nesse limiar, leis foram aprovadas, decretos estabelecidos e várias mudanças propostas. Desta maneira, ao reconhecer a necessidade de confrontar práticas discriminatórias nos Sistemas de Ensino, criando alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central quanto à superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2010a).

A Educação Especial vem conquistando espaço, embora de forma tímida. Isto pode ser constatado conforme revela o estudo de Tinôco (2018) ao apontar que, mesmo instituído desde a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva ainda não se consolidou. O autor destaca a banalização do conceito, gerando divergências, e ressalta a importância de discussões sobre o tema.

Nesse sentido, buscando constituir políticas públicas voltadas à educação de qualidade a todos os alunos, um dos documentos mais recentes, nesse campo, é a “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, estabelecendo mudanças, sobretudo no papel atribuído à educação especial, objetivando a participação dos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Esse documento preconiza respostas garantindo a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE); continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, formação de professores para o AEE, participação da família e da comunidade, acessibilidade urbanística; arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, além da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010b).

Nessa perspectiva, a Educação Especial assume um caráter mais pedagógico que patológico, pois todos os alunos incluídos devem receber AEE, cuja função é complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos, acessibilidade, estratégias, eliminando barreiras para a plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL 2010b).

Em pleno século XXI, essa visão começa, gradativamente, a se alterar, em todos os segmentos sociais. Inclusive as escolas regulares e especiais são convocadas a rever práticas, representações e trajetórias, com vistas a conviver melhor e trabalhar com as “diferenças”. Assim, com a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as mudanças no ambiente escolar são evidentes para promover o alinhamento necessário ao atendimento dessa demanda. Desta maneira, por meios legais e ações administrativas de adequação, procura-se romper com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, efetivando medidas por meio de práticas pedagógicas eliminadoras das barreiras para a criança com deficiência, garantindo o acesso à escola e sua permanência.

Nessa linha de pensamento, de acordo com Padilha (2001), os discursos de inclusão não dão conta do processo formativo como construção da cultura humana. Conforme a autora, são necessárias reflexões que ultrapassem o ensino minimalista, do inconsciente para o consciente; do espontâneo para o planejado; do mecânico para o dirigido. Para ela, a educação deve amparar-se no conceito de práxis, exigindo explicitações das ações, superar os prejuízos e preconceitos. Para tanto, as formações de professores precisam ser exercícios reais do cotidiano (PADILHA, 2001).

Essa situação mostra-se de forma mais elaborada mediante as contribuições de Oliveira e Campos (2016). Para a autora, as políticas públicas apresentam-se como reducionistas no processo de aprendizagem e de ensino no que concerne ao conceito da inclusão. Nesse ínterim, os alunos são vistos apenas como presença física no contexto escolar, sem balizar o acesso real ao conhecimento. A partir dessa constatação, simplesmente “incluir” esses alunos na escola regular e proporcionar ajustes físicos não traz modificações ao fracasso escolar encontrado até

então. Mediante tais premissas, a discussão corrobora uma reflexão voltada à maneira que esses alunos são atendidos, no âmbito do Ensino Médio.

Sob esse contexto, é necessário salientar a Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988), na qual fica estabelecido, em seu artigo 208, o dever do Estado com a educação:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Essas garantias são complementadas, posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Nela, o Ensino Médio é considerado uma etapa final da Educação Básica, ficando instituído que:

- Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos terá como finalidades:
- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
  - III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 12).

Deste modo, vê-se que, por meio dos amparos legais supracitados e em articulação com os estudos de Felício (2012, p. 25), “o Ensino Médio ganha maior visibilidade perante o Estado e as questões educacionais, e conseqüentemente esta etapa passa a ter maiores responsabilidades frente à educação nacional”. Além das premissas já prescritas, em 27 de outubro de 2009a, altera-se a LDB, via sanção da Lei nº 12.071, que altera o inciso II do artigo 4º, e o inciso VI do artigo 10, com o objetivo de assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, ressalta-se a Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012, que traz para pauta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cujo artigo 3º normatiza que o Ensino Médio é “um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012b). Além disso, no inciso I, o documento enfatiza a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento aos estudos; assegurando em seu inciso II a

preparação para o trabalho e a cidadania do educando. Essa conjuntura completa-se com o artigo 4º da referida Resolução, que propõe a estruturação dos projetos político-pedagógicos (PPPs) voltados às especificidades do público atendido, de modo que o PAEE se favoreça dessa asserção (BRASIL, 2016). Entretanto, os estudos de Sales (2019) enfatizam que essas considerações não deixam claro quais as condições para concretização do que se prescreve nos documentos legais postos em vigor.

Embora os aparatos legais supracitados amparem o acesso ao Ensino Médio, Sampaio (2009) e Sales (2019) destacam que muito ainda falta para que as leis sejam cumpridas no tocante a essa modalidade de ensino. Conforme apontam, os estudantes com idade entre 15 e 17 anos ainda estão fora da modalidade de ensino eleita para essa discussão, pois as vagas são insuficientes para atendê-los, além do alto índice de distorção idade-série, oriundo do fracasso escolar. Sem deixar de mencionar as questões econômicas: 67% desse público são de famílias de baixa renda e passam por muitas necessidades.

Segundo os dados do Censo da Escolar Educação Básica, em 2019, o Brasil contava com 180.601 escolas de Educação Básica, de modo que as etapas de ensino mais ofertadas remetem à Educação Infantil, com 114.851 (63,6%) dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 109.644 (60,7%). Em contrapartida, o Ensino Médio é ofertado por apenas 28.860, o que equivale a 16% das escolas. Ainda, nos últimos cinco anos, o número total de matrículas no EM teve redução de 7,6%, e a taxa de distorção idade-série alcançou 26,2%. Em relação ao número de matrículas dos estudantes da Educação Especial, houve aumento de 34,4%, em relação a 2015 (BRASIL, 2019).

Desta forma, percebe-se que o Ensino Médio ainda é algo que demanda muitas discussões no intuito de atender uma demanda que, muitas vezes, se encontra fora desse contexto educacional, por diversos fatores, sobretudo quanto à precarização do ensino, conforme revela a literatura.

## **1.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: REPOSITÓRIO DO PORTAL DE PERIÓDICOS DO CENTRO DE APOIO À PESQUISA: RECORTE TEMPORAL: 2010-2019**

Para correlação do processo analítico, pautou-se teoricamente nos estudos de Glat e Nogueira (2003), Carvalho (2003), Tanaka e Manzini (2005), Mendes (2011), Piccolo e Mendes (2012), Oliveira (2014, 2020), Felício (2017), Omote e Marinho (2017), Marin, Braun (2018), Trentin e Reitz (2018), Reis, Araújo e Glat (2019), e Oliveira e Silva (2020), entre

outros, com a finalidade de contribuir para a diminuição da carência de estudos que avaliem os desdobramentos da área de educação. Também realizou-se o levantamento de alguns estudos voltados à temática da pesquisa em questão, sobretudo a leitura detalhada dos títulos e resumos, verificando a existência de 16 estudos, sendo nove deles em Educação (56,2%), seis pesquisas em Educação Especial (37,5% ) e uma pesquisa voltada à área de Psicologia 1 (6,25%), dentre eles, uma tese, nove dissertações de mestrado e seis artigos, elencados da seguinte forma: uma tese em 2012, duas dissertações em 2011 (UEL, UFSCAR); duas em 2012 (UFP, UNB); duas produções em 2013 (UFMA, UFES,); duas produções em 2015 (UFB, UFSCAR); uma produção em 2016 (UNESP); uma em 2017 (UFSCAR); uma produção em 2019 (UFSCAR); e, para finalizar, uma produção em 2020 (UNESP).

Referente aos artigos, foi encontrado 1 em 2010; 1 em 2012; 1 em 2016 e 2 em 2017. A busca resultou na elaboração de um conjunto significativo de literatura sobre o tema eleito e na verificação de que essa temática é pouco explorada. Os achados estão sinteticamente descritos a seguir.

Filho (2013) analisou e caracterizou os alunos com deficiência no Ensino Médio. O autor elegeu um programa de inclusão de alunos surdos no Ensino Médio, em uma escola pública de Londrina, de 2004 a 2006, cuja abordagem se pautou em estudo de caso. Participaram da pesquisa três alunos egressos e três professores que atuavam com esses estudantes no processo de inclusão, um técnico pedagógico da equipe de ensino, uma coordenadora e a gestora da escola. Para tanto, o pesquisador elaborou um roteiro de entrevistas, submetido a três juízes de valores (JVs), e, posteriormente, aplicado por meio de entrevista um estudo-piloto com um professor e um aluno, de modo a constituir o *corpus* da investigação. O estudo concluiu que a escola recebeu orientações para promover a inclusão, sendo evidenciada nas narrativas dos participantes uma visão positiva do programa, em que os alunos demonstraram satisfação quanto à acolhida por parte dos ouvintes e pelo modo de trabalho dos professores, mesmo aqueles que não possuíam conhecimento específico para lecionar aos surdos. De maneira semelhante, os professores relataram que se sentiram acolhidos pela gestão, com oferta de momento e espaço para as dúvidas tanto dos alunos quanto de professores.

No estudo supracitado, Silva e Oliveira (2020) procuraram compreender como o estudante surdo aprende um conceito complexo. Valeram-se do delineamento de sujeito único, por meio do estudo de caso, sendo escolhido um aluno surdo do Curso Técnico de Informática Integrado ao EM, de um Instituto Federal da região Sul do Brasil. A pesquisa pautou-se na seguinte questão: “Como ensinar conceitos complexos a estudantes surdos para que tenham acesso ao conhecimento formal no contexto de formação profissional integrado ao ensino médio

e mais condições e oportunidades de inserção no mundo do trabalho?”. Como procedimentos metodológicos de coleta dos dados utilizou documentos institucionais, entrevistas com os pais do participante e, por meio de questionários de avaliação aplicados ao estudante/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Este estudo apontou que o sujeito surdo tem capacidade para aprender conceitos complexos, desde que respeitada sua especificidade linguística e cultural. Em resposta à pergunta de pesquisa, os autores sugeriram sete procedimentos metodológicos de ensino a serem seguidos, tanto em contextos bilíngues como em não bilíngues, os quais foram: i) identificar o nível de desenvolvimento do estudante conforme assunto abordado por meio de testes ou tarefas diagnósticas; ii) planejar ensino a partir do nível identificado visando ao cognitivo do estudante gradativamente de modo diversificado; iii) respeitar as especificidades do surdo na aprendizagem, bem como sua cultura; iv) relacionar as atividades de aprendizagem à vida cotidiana, ao mundo do trabalho, de modo significativo, tanto ao ato de aprender como o de ensinar; v) relacionar simultaneamente a palavra escrita em português com o sinal em LIBRAS e seu significado; vi) destacar palavras-chave em negrito e/ou maiúscula nas atividades escritas em português; vii) usar materiais concretos e recursos digitais que oportunizem ao estudante aprender vendo e manipulando. Além disso, os autores alertam sobre o tempo e esforço despendido para o planejamento, elaboração e adaptação de materiais especiais, bem como para a necessidade deste trabalho docente ser desenvolvido em colaboração com profissionais de atendimento educacional especializado e o intérprete de LIBRAS.

A dissertação de Cruz (2011) buscou descrever e analisar o atendimento escolar aos alunos com deficiência no EM de uma escola estadual no município de Ribeirão Preto, bem como os dados estatísticos referentes às matrículas iniciais efetivadas nessa modalidade de ensino e na Educação Especial. Participaram do estudo seis professores do EM; três da Educação Especial; e quatro alunos com deficiência (três deficientes auditivos e um deficiente físico). Foram realizadas quatro entrevistas com os participantes, todas coletadas pela técnica de aplicação de grupo focal. Os resultados mostraram uma evolução de acesso nas matrículas do Ensino Médio e Educação Especial por faixa etária, bem como avanços e rupturas no Ensino Médio, analisadas por série. A autora concluiu que, tanto nacional quanto estadual, ainda é significativa a exclusão dos alunos do EM, revelando que a escola está longe de garantir a qualidade e permanência do PAEE nesse nível de ensino. A pesquisadora salientou também a importância da Sala de Recursos como meio facilitador do processo de escolarização do PAEE, bem como a necessidade de reorganização nesse atendimento, não apenas na garantia de acesso, mas em oferecer meios de permanência aos alunos e melhores condições ao trabalho docente.

Duarte e Manzoli (2010) realizaram pesquisa com o objetivo de conhecer a situação escolar dos alunos com síndrome de Down que cursam o Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede pública e particular da cidade de Araraquara, SP. Elegeram-se como sujeitos de pesquisa cinco educandos da rede estadual de ensino, com faixa etária entre 14 e 21 anos e dois estudantes da rede privada, um da 5ª série do Ensino Fundamental I e outro do 2º ano do EM, respectivamente, com 17 e 18 anos de idade, totalizando sete alunos. Além disso, participaram da pesquisa 14 professores da rede estadual e 11 da rede particular, totalizando vinte e cinco docentes e sete familiares. Os dados do estudo demonstraram que a maioria dos participantes chegou à escola regular após passarem por classes especiais. Constatou-se que apenas um dos participantes não apresentou defasagem idade/série. Também ressaltou a importância da mediação desse apoio existente na escola, evidenciando a necessidade de estruturar melhor as unidades de ensino públicas e privadas para se tornarem mais inclusivas.

Sob essa égide, em estudo desenvolvido por Leandro, Costa e Aquino (2012), cujo objetivo geral foi identificar as práticas de inclusão no EM e seu processo escolar. A pesquisa centralizou-se na direção de encontros, de diálogos e das trocas de vivências estabelecidas no cotidiano do EM, teve como lócus uma sala de aula do Curso de Pedagogia de uma universidade de Mossoró. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos surdos egressos do EM. Os resultados do estudo demonstraram a importância do auxílio na formação de alunos com deficiência no EM, na escola regular, sendo necessária uma mudança de olhar, de sentir, de fazer educação, de maneira a refletir se realmente a educação atinge a todos e qual o nivelamento da qualidade do ensino. Apontaram também a ausência de um intérprete de LIBRAS, somado à inexistência de metodologias específicas ao PAEE, pontos vitais na efetivação do processo de inclusão. Ao mesmo tempo, mostrou-se latente a pouca familiaridade teórica e prática para lidar com as limitações dos alunos e promover um ensino de qualidade para todos, escassez de recursos metodológicos voltados para este fim, além da despreocupação com a presença dos alunos com deficiência em sala de aula.

Carvalho (2012), buscou analisar de que modo os alunos com deficiência matriculados no EM têm sido contemplados pelas políticas de Educação Especial. Para tanto, se propôs a analisar textos normativos nacionais, considerando o contexto paranaense, bem como a análise dos microdados do Censo Escolar de 2007, 2008 e 2009, organizados em cinco grupos comparativos, de forma nacional e estadual. Resultados obtidos por meio na análise dos microdados revelaram a descontinuidade nos estudos dos estudantes com deficiência do ensino Fundamental e Médio, o que demonstra o quanto as políticas públicas deixam a desejar quanto às definições e encontram-se distantes da efetividade e permanência do PAEE no EM.

Zardo (2012) e Brito (2013) pautaram-se nas questões políticas e de gestão. Zardo (2012) buscou analisar os processos de gestão voltados à inclusão escolar de jovens com deficiência no Ensino Médio. A constituição do *corpus* pautou-se em cinco Unidades Federativas do Brasil: Goiás, Paraná, Tocantins Maranhão e São Paulo. Como resultado da pesquisa, constatou a importância do conhecimento dos gestores para a implementação de ações e estratégias organizacionais nos sistemas de ensino. Notou ainda que cada federação tem maneiras distintas de lidar com o direito e o dever à educação, e, por essa razão, acabam por apoiar a inclusão de determinadas deficiências, em detrimento de outras, na última etapa da Educação Básica. Postulou ainda em seus achados que foi unânime por parte dos gestores participantes a argumentação sobre o apoio especializado como condição indispensável para o êxito do aluno no EM, e o quanto é fundamental a efetivação da educação inclusiva mediante elaboração de políticas públicas voltadas à deficiência como uma das facetas de condição de existência humana.

Brito (2013) também refletiu sobre as práticas inclusivas nas escolas, buscou com seu estudo observar a maneira de inclusão de alunos com deficiência no EM, elegendo como *corpora* o Projeto Político-Pedagógico do Centro Liceu Maranhense, do qual, via recortes, extraiu o *corpus* de análise. Embora a matrícula para o PAEE tenha se iniciado na instituição em 2000, foi somente em 2010 que a temática passou a fazer parte sistemática da documentação da escola. Além da problematização do PPP, a autora coletou entrevistas semiestruturadas com o diretor geral da escola, três coordenadoras pedagógicas e uma supervisora itinerante que acompanha a inclusão dos surdos na instituição. Para tratamento dos dados coletados, a autora aplicou a Análise do Conteúdo. Em face dos processos analíticos, a pesquisadora destacou o descaso que a educação inclusiva recebeu ao não encontrar sua menção dentro do PPP nos dois primeiros anos de sua implantação, mesmo diante da obrigatoriedade da Lei. Conforme a autora, o PPP configura-se como documento regulatório aos cumprimentos legais e, neste lócus, estava descontextualizado da prática vivenciada no cotidiano escolar. Essa situação evidenciou como a realidade escolar ainda é silenciadora da inclusão, em vários lugares, mesmo tendo a política pública em vigor.

Miller (2013) tratou do processo de inclusão e exclusão de alunos matriculados no EM, no Estado do Espírito Santo. A pesquisa foi feita com alunos que frequentam o Centro de Apoio ao Surdo (CAS) e com alunos que finalizaram o curso de Letras- LIBRAS. Amparou sua coleta em narrativas dos sujeitos quanto a sua história de vida nas escolas regulares e a política da educação inclusiva, utilizando como técnica a aplicação de grupo focal. Diferente dos achados da pesquisa de Filho (2013), os relatos dos alunos enfatizaram a desvalorização da educação

inclusiva quanto às experiências do surdo na escola. Nessa pesquisa, constatou-se que a educação no Ensino Médio não proveu base necessária para pensamentos mais consistentes nos projetos de vida dos estudantes. O autor concluiu pela urgência em se reorganizar a aplicação da política inclusiva para os surdos, nesse lócus, com foco no atendimento ao sujeito surdo e não na surdez, compreendendo sua identidade e a cultura surda, bem como as implicações da surdez no sujeito.

Seguindo as pesquisas sobre as produções concernentes à temática estudada por esta tese, em 2014 não houve registros relacionados. Franco (2015), embora o estudo dele não enfatize o aluno com deficiência, traz importante contribuição para as situações desfavoráveis de exclusão ocorridas no Ensino Médio. O estudo teve como objetivo analisar os processos de inclusão-excludente que ocorre no EM de uma escola pública estadual de Poços de Caldas, MG, suas políticas e atuação perante a inclusão e os fatores que contribuem para reprovação/evasão dos alunos. Participaram do estudo duas coordenadoras de ensino, cinco professores do EM e 10 estudantes evadidos ou reprovados entre 2008 e 2012. Os resultados mostraram que a educação não está ao alcance de todos os cidadãos, mas a serviço da elite, tornando o ensino fragmentado, contribuindo para os altos índices de reprovação e evasão escolar. Os gestores responsabilizam os próprios alunos por esse abandono, culpabilizando-os por terem saído do sistema de ensino que é ofertado gratuitamente pelo Estado, com ausência de projetos para amenizar a evasão escolar e desinteresse por parte do diretor. Mesmo com essa situação exposta, o estudo mostrou que, diante dos percalços vivenciados pelos jovens, 50% deles anseiam continuar estudando. Isso demonstra que as reprovações e evasão escolar não estão relacionadas apenas aos alunos, como apontado pela instituição, mas também com as famílias, as políticas de governo, ou seja, há um conjunto de variantes que incidem nesse abandono e na vida desse estudante.

Ferreira e Carneiro (2016), Felício (2017), Borges e Campos (2017), também se dedicaram à discussão sobre o trabalho pedagógico e suas contribuições para os estudantes PAEEs no Ensino Médio. Embora, Ferreira e Carneiro (2016) não foquem o Ensino Médio, apontam importante contribuição para se pensarem as práticas pedagógicas no contexto educacional inclusivo. Os autores buscaram discutir como se dá o trabalho pedagógico com alunos PAEEs, frequentes no Ensino Fundamental II, em uma escola da rede privada, no município de Araraquara, SP. Entre 250 estudantes matriculados, dois eram estudantes PAEEs, um com deficiência intelectual e um com deficiência auditiva, matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental II. Como procedimento metodológico, adotaram o estudo de caso como sujeitos de pesquisa, além dos estudantes mencionados, elegeram sete professores e uma coordenadora

da escola, no intuito de verificar a prática pedagógica desenvolvida com os alunos PAEEs, no cotidiano da sala de aula comum. Em seus resultados, verificaram inúmeras discrepâncias entre o que se estabelece em termos legais e a realidade escolar, pois a escola possuía uma sala de recursos, porém sua real função não era desempenhada, em virtude, principalmente, de não existir o professor da educação especial com formação adequada para o atendimento educacional. Segundo os pesquisadores, essa situação descaracteriza a sala de recursos como um suporte ao ensino inclusivo e acarreta na falta de acompanhamento pedagógico ao PAEE.

Em relação aos professores, há ausência de um preparo teórico metodológico e de formação para a prática e aplicação dos preceitos inclusivos. A necessidade de alinhamento mostrou-se crucial ao trabalho com esse público. Outro fator apontado foi a falta de uma condição estrutural e material adequada, pois o trabalho era feito com improvisação pedagógica para o atendimento do PAEE. Além disso, observou-se que, embora os participantes tenham relatado a importância da família, nesse contexto, a realidade investigada mostrou distanciamento da relação pais-escola na perspectiva do ensino inclusivo.

Felício (2017), partindo dos pressupostos da educação inclusiva e do crescimento gradual no número de matrículas de alunos PAEEs no Ensino Médio, analisou concepções e atuação de professores do Ensino Médio perante os alunos do PAEE, tendo como referência a abordagem qualitativa e caracterização metodológica pautada no estudo de caso. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Médio da rede estadual, localizada na região central de um município situado na região noroeste do Estado de São Paulo, com a participação de 26 professores do Ensino Médio.

Como resultado evidenciou-se que a maioria dos docentes é favorável à inclusão escolar, porém, alguns fatores que dificultam esse processo são: a melhoria na estrutura física e organizacional da escola; os profissionais especializados para acompanhar o PAEE, as dificuldades na prática pedagógica em temas voltados à Educação Especial e a participação da família no ambiente. Por fim, há necessidade de uma gestão escolar participativa, acompanhadora do trabalho docente com esse público e que dialogue sobre questões referentes à inclusão escolar.

Borges e Campos (2017) buscaram compreender aspectos positivos e negativos de estudantes com deficiência em período anterior ao ingresso no Ensino Médio, a partir da percepção de sete estudantes PAEEs, com idade entre 15 e 17 anos, frequentando o 1º ano do EM, além de seis responsáveis (cinco mães e um pai). Para a coleta de dados utilizou um roteiro de entrevistas, enviado e validado por quatro juízes de valores. A aplicação constatou que as variáveis relacionadas à escola estiveram presentes nos apontamentos dos estudantes e família,

de modo que a decisão pelo ingresso dos alunos do EM ocorreu em função de a escola ser vista positivamente em sua trajetória. A pesquisa aponta que, no momento da decisão de continuidade dos estudos, os fatores relevantes para tal ingresso partem da vontade do próprio aluno e da família.

Nesse sentido, localizaram-se dois estudos, Sales (2019) e Maekava (2020), cujo foco foi na inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Médio. Sales (2019), por meio do delineamento de caso múltiplo e metodologia construtivo-interpretativa buscou compreender elementos da subjetividade de três alunos com deficiência visual sobre sua escolarização no Ensino Médio. Esses sujeitos de pesquisa foram selecionados na rede estadual de um município do interior do Estado do Pará e já haviam concluído o EM entre os anos de 2008 e 2017. Os resultados revelaram experiências de sofrimento na etapa de ensino referida, com visão de bipolarização de “mundos” das pessoas com e sem deficiência, com os sujeitos entrevistados relatando esquecimento ou tratamento de invisibilidade por parte dos professores. Todavia, ressaltaram a importância do apoio dos colegas sem deficiência quanto à colaboração no desenvolvimento das atividades pedagógicas. O estudo evidenciou, também, que a passagem pelo EM se mostrou importante para impactar configurações subjetivas dos estudantes, reduzindo os sentidos de menos valia e possibilitando acesso ao conhecimento, desenvolvimento pessoal, impulsionando e ensinando os indivíduos a enfrentar as dificuldades como sujeitos autoafirmados.

Por fim, Maekava (2020) buscou descrever as dificuldades, necessidades e expectativas sobre o futuro profissional de alunos com deficiência dos cursos técnicos integrados ao EM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Participaram da pesquisa oito alunos com deficiência, auditiva, intelectual ou visual, sete professores coordenadores, sete representantes do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e 18 professores, todos funcionários do IFSP. Como resultados da pesquisa evidenciou-se, por meio dos estudantes, a necessidade de estratégias pedagógicas quanto à utilização de recursos materiais adaptados e amplo interesse quanto ao ingresso no mercado de trabalho. Os profissionais de educação relataram acreditar na inserção no mercado de trabalho desse PAEE, porém, com enfrentamento a desafios relacionados ao preconceito. Enfatizaram ainda a importância de formação continuada nas diversas áreas da Educação Especial, dados comuns aos estudos da área.

Nota-se, mediante aporte dos estudos mencionados anteriormente, que a baixa escolarização se apresenta como um dos maiores impedimentos do deficiente ao acesso e à permanência ao ensino de qualidade, dificultando, posteriormente, seu ingresso no mercado de

trabalho. Contrariando as leis, por exemplo, a Constituição da República Federativa do Brasil, a qual preconiza uma educação voltada, também, para a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996) assegura em seu inciso IV:

Educação Especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho mediante articulação dos órgãos afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Consoante a esses amparos legais, destaca-se ainda o Decreto nº 3.298 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999). Tal documento dispõe sobre a Política Nacional da Integração da Pessoa com Deficiência onde garante em seu Capítulo VII, artigo 15, a formação profissional e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1999).

Assegurando ainda mais o direito das pessoas com deficiência (PcDs), em 1991, a Lei Federal nº 8.213, promulgada em 24 de julho (BRASIL, 1991), denominada como Lei de Cotas. Esta estabelece cota mínima de contratação do PcD, de modo que a empresa com cem, ou mais empregados, é obrigada a preencher seu quadro de funcionários com 2% a 5% com PcDs, de acordo com a seguinte proporção: até 200 empregados – 2%; de 201 a 500 – 3%; de 501 a 1.000 – 4%; e de 1.000 em diante – 5% (BRASIL, 1991).

Como amparo legal mais recente, tem-se a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), no que se refere ao trabalho, no capítulo VI, art. 34, que assegura à pessoa com deficiência o direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 1996). Ainda, os incisos 3º e 4º asseguram que:

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena. § 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados (BRASIL, 2015).

Contudo, mesmo com uma legislação que ampara o PcD no mercado de trabalho, constata-se que estas não são garantia de efetivação, de modo que se concorda com Trentin e Raitz (2018) que tanto o acesso quanto a permanência do deficiente no trabalho estão distantes

de ocorrer, pois, conforme mostra a literatura a respeito da relação entre Educação e Trabalho, ainda há muito a se fazer, onde família, educação e políticas públicas se mostram imprescindíveis.

Em síntese, os estudos abordados anteriormente, referentes ao período de 2010 a 2019, revelaram que o diálogo e avaliação de cada um auxiliaram para amadurecer a ideia desta tese e fomentar informações importantes que constituem este construto acadêmico. Entretanto, verificou-se que nenhuma delas se propôs a abordar a questão do aluno com deficiência, a partir de suas expectativas após o término do EM, bem como observar o que almejam no campo laboral após essa modalidade de ensino. Também, não buscaram verificar como ocorre a participação dos pais/responsáveis e professores do EM, o que permite salientar o ineditismo desta tese, por problematizar a visão e os desejos dos sujeitos eleitos para esta pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

### **HISTÓRICO E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: CONTRIBUIÇÕES E AMPAROS LEGAIS**

#### **2.1 ASPECTOS POLÍTICOS E ATITUDINAIS DE APOIO AO ATENDIMENTO AO PAEE EM MATO GROSSO DO SUL**

O traçado organizativo dos órgãos voltados ao PAEE, no Estado de Mato Grosso do Sul, é organizado e consonante às legislações nacionais, no que se refere às especificidades das pessoas com algum tipo de deficiência atendidas e acolhidas na Rede Estadual de Ensino. Historicamente, o atendimento educacional às pessoas PAEE, no Estado, iniciou-se com o trabalho de instituições filantrópicas, para depois passar também a fazer parte de iniciativas e órgãos criados pelo ente estatal, pela força e obrigatoriedade de articulações legais.

Conforme Dias e Graneman (2019), em 1957, criou-se o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (ISMAG); em 1967, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em 1979, a Sociedade Pestalozzi. O objetivo era subsidiar a educação das pessoas com deficiência e atender os fundamentos da política de inclusão dessas instituições.

Em 1981, ampliou-se o ensino comum com o estabelecimento de serviços da educação especial no Estado. A Secretaria de Estado de Educação (SED) colocou em prática o atendimento, nas escolas estaduais de ensino básico regular, as classes especiais. Para tanto, criou a Diretoria de Educação Especial como parte integrante da estrutura básica da SED. No mesmo ano, estabeleceu o funcionamento do Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS). Em 1986, fundou o Centro de Atendimento ao Deficiente de Áudio Comunicação. Dando continuidade ao processo de aparelhar o Estado com órgão de atendimento ao PAEE, em 1989, foi posto em funcionamento o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP) e, por fim, em 1991, a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPNE).

Já na década de 1990, o Estado implantou as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), o Centro Integrado de Educação Especial, em 1999, denominados, a partir de 2006, como Núcleos de Educação Especial (NUESP), ainda em funcionamento. Para além do NUESP, há vários órgãos que funcionam em rede vinculados à SED/MS, são eles: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS); Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas

com Surdez (CAS/MS); Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente de Audiocomunicação (CEADA); Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESP) e Central de Interpretação de LIBRAS. Todos esses estabelecimentos de Educação Especial foram criados para desenvolver a Política de Educação Especial, nas unidades da Rede Estadual de Ensino de MS, a partir da Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2011).

Por conta do movimento da Educação Inclusiva e para a oferta do AEE foram criados os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), amparados pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), cuja documentação está inscrita sob o nº 9.367/2010. Esse atendimento voltado ao PAEE é realizado no contraturno das escolas. Segundo dados do CEE/MS, atualmente há 35 CAEEs credenciados, sendo as APAEs e Pestalozzi as mantenedoras majoritárias. De acordo com os dados do Censo Escolar em 2013, os CAEEs atenderam a 2.931 alunos PAEEs na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) e a 2.685 estudantes da Rede Municipal de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 36). SED/MS, 2014.

Mediante o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul 2014-2024 (PEE/MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2014), em sua Meta 4 – Educação Especial, tem-se 29 estratégias concernentes ao atendimento do PAEE, destacando a seguir algumas delas, para demonstrar como esse processo se estabelece no documento. São elas:

- 4.4. garantir, a partir da vigência deste PEE, a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de identificar, encaminhar e desenvolver de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar [...] de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;  
[...];
- 4.16. avaliar e supervisionar, mediante indicadores de qualidade definidos nacionalmente, o funcionamento de instituições públicas, conveniadas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;  
[...];
- 4.17. subsidiar, com dados da realidade do estado, a formulação de políticas que atendam a especificidades educacionais de estudantes PAEE;  
[...];
- 4.28. promover apoio, orientação e informações às famílias sobre as políticas públicas de educação especial e sobre os direitos e deveres das pessoas com deficiência;  
[...];
- 4.29. desenvolver e manter programas específicos que oportunizem aos adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a participação em cursos das áreas tecnológicas e científicas, até o final do prazo de vigência deste PEE. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 33).

Para tanto, algumas ações do atendimento a esse público PAEE na REE/MS foram implementadas, via publicação no Diário Oficial nº 9.082, de janeiro de 2016, amparadas na Resolução de nº 3.004 de janeiro do mesmo ano (MATO GROSSO DO SUL, 2016). Elas organizam o currículo do EM nas redes estaduais de ensino e direcionam o trabalho com os alunos com deficiência. Deste modo, o atendimento à educação inclusiva e o AEE se organizaram em ações e instituições que tentam acolher a demanda dentro do Estado da melhor forma possível.

Ainda nesse mesmo documento, em seu art. 40 há a ratificação do atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em sala comum. As atribuições relatadas no artigo mencionado relacionam-se à permanência, aprendizagem, serviços de apoio especializados conforme necessidades individuais, por meio de: “I - flexibilização curricular e metodologia de Ensino diferenciada; II- recursos de acessibilidade e pedagógicos adequados; III- processo de avaliação qualitativa, contínua e sistemática” (MATO GROSSO DO SUL, ano, p. 38).

Conforme apontam os artigos de 41 e 42, neles estão dispostos os parâmetros sobre o AEE, em sala de recursos multifuncionais, em caráter transitório e concomitante, em turno inverso ao período normal do aluno aos estudantes frequentes em sala comum. No art. 43, são relatadas as questões que envolvem a necessidade do professor de apoio em AEE em ambiente escolar, principalmente, nas atividades de alimentação, comunicação, higiene e locomoção. Essas atribuições consideram o atendimento e acolhida ao público do AEE, assim como disposto no art. 45 desta Resolução (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 5):

- I – estudantes com deficiência- aqueles (as) que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial;
- II- estudantes com transtornos globais de desenvolvimento [...] comprometimento nas relações sociais, neuropsicomotor, comunicação, estereotipias;
- III- estudantes com altas habilidades /superdotação [...] potencial elevado, grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Conforme amparo legal desse documento, em seu artigo 144, o quantitativo por turma quando houver alunos PAEEs, subsidiado por laudo médico ou parecer técnico da equipe responsável pela educação especial da escola, deve ser de: “I - nos anos iniciais do ensino fundamental- máximo de 20 (vinte) estudantes; II- nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio- máximo de 25 (vinte e cinco) estudantes” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 10). Importante destacar que em parágrafo único, o documento recomenda a inclusão de até três estudantes PAEEs, por turma, desde que tenham necessidade educacional especial semelhante.

## 2.2 CENÁRIO DOS ALUNOS PAEEs, NA REE/MS, NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS

Em conformidade com o levantamento e análise da historicização e da legislação relativa ao atendimento do PAEE realizado pela pesquisadora, mediante os documentos disponibilizados pela SED/MS, apresenta-se o número de matrículas referentes ao período de 2010 a 2017, com alunos PAEEs na REE/MS, sob a forma de tabela para uma melhor compreensão dos dados obtidos (Tabela 1).

**Tabela 1** – Número de alunos denominados como “incluídos” na Rede Estadual de Ensino em Três Lagoas – MS no período de 2010 a 2017

Faixa etária	2010			2011			2012			2013			2014			2015			2016			
	Def.	TGD	AH/S	Def.	TGD	AH/S																
0-3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4-5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6-7	8	0	0	4	0	0	3	0	0	4	0	0	0	0	0	2	0	0	3	1	0	0
8-9	18	0	0	14	1	0	11	0	0	8	0	0	9	0	0	13	0	0	11	2	0	0
10-11	15	0	0	19	0	0	25	0	0	21	0	2	20	0	0	27	0	0	27	2	0	0
12-14	46	0	0	46	2	0	49	1	0	39	0	0	35	1	2	48	1	1	50	2	2	2
15-17	32	0	0	37	0	0	39	0	0	39	1	0	37	1	0	41	1	0	51	2	0	0
Mais de 17	21	0	0	28	0	0	27	1	0	27	0	0	21	1	0	30	1	0	37	2	1	1
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>148</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>154</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>138</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>122</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>161</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>179</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Total geral/ano</b>	<b>140</b>			<b>151</b>			<b>156</b>			<b>141</b>			<b>127</b>			<b>165</b>			<b>193</b>			

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Setor de Estatística e Censo Escolar (SED/SUPAI/MS-2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

Legenda: Def = qualquer tipo de deficiência; TGD= AH/S .

Ao analisar os dados do Setor Estatística e Censo Escolar de Mato Grosso do Sul, durante o período de 2010, 2011 e 2012, foi possível ver o aumento consecutivo das matrículas de alunos PAEEs, com percentual de elevação de 7,86% e 3,31%, aos dois últimos anos. Já no ano de 2014, uma queda de 13,61% em relação ao período de 2010 a 2013. Mesmo com oscilações e diminuição nos anos de 2013 e 2014, o comparativo aos dados de 2016 aos dados de 2010 mostrou aumento de 37,86% nas matrículas dos estudantes PAEEs. Contudo, observa-se que na faixa etária de 15 a 17 anos e mais de 17 anos, há um número muito baixo de estudantes de público do PAEE matriculados no Ensino Médio.

Ainda é possível observar no tocante às deficiências físicas, auditiva, visual e intelectual (Resolução 11\2016), um índice muito maior de matrículas em relação aos transtornos globais do desenvolvimento, bem como altas habilidades\superdotação, com o baixo percentual em relação às demais deficiências.

Diante do exposto, em relação aos dados observados, pode-se dizer que, em Três Lagoas, há um cenário bem próximo do ratificado por Meletti e Ribeiro (2014), isto é, os dados

revelaram número muito baixo de alunos PAEEs com acesso ao EM, demonstrando um afunilamento das matrículas entre Ensino Fundamental e essa etapa de ensino. Os autores analisaram as políticas de escolarização de pessoas com necessidades especiais (PNEEs) com idades entre 6 e 18 anos, por meio de indicadores de dados oficiais do poder público sobre a Educação Básica brasileira, no período de 2006 a 2012. As fontes utilizadas foram os microdados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2014).

Com base nos dados coletados, o estudo constatou que em 2009 as matrículas do EM correspondiam a 25,9%, e a prevalência de matrículas do PAEE, nessa etapa de ensino, representava 5,6%. Isso evidenciou um agravante ao acesso desse público a essa modalidade de ensino e demonstrou que a universalização do ensino não atingiu as pessoas PAEEs (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Assim como na pesquisa mencionada, no quadrante do município de Três Lagoas não se observam uma inclusão efetiva nem restrições no acesso dos alunos PAEEs à escolarização regular. No lócus de pesquisa eleito por esta tese também há quedas de matrículas, sobretudo no que diz respeito à etapa final de escolarização, o ensino médio, que se faz tão relevante no processo de autonomia laboral e acadêmica do estudante PAEE.

### 2.3 SITUAÇÃO ORGANIZACIONAL DO ATENDIMENTO À REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MATO GROSSO DO SUL

A Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul é responsável por 79 municípios, compostos de 367 escolas estaduais, das quais 315 são escolas urbanas e 52 rurais. Deste modo, a Tabela 2 apresenta o número de alunos atendidos na REE\MS no ensino médio, no período de 2010 a 2017. Na sequência, Tabela 2 na modalidade de ensino da Educação Básica, no mesmo período.

**Tabela 2** - Matrícula por etapa e modalidade de ensino: Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul: 2010-2017

Período	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Total</b>	<b>81.726</b>	<b>86.559</b>	<b>82.166</b>	<b>86.486</b>	<b>86.186</b>	<b>79.973</b>	<b>81.698</b>	<b>81.306</b>
Regular	80.208	84.197	79.270	83.671	84.048	79.276	79.734	81.052
Integrado	628	1.018	1.233	1.285	1.177	*	*	*
Nível Médio\ Magistério	890	1.344	1.663	1.530	961	697	1.964	254

Fonte: Elaborada pela autora, conforme dados da SED/MS (2010-2017), 2019.

Obs.: \*não informa

A Tabela 2 refere-se, inicialmente, ao número total de alunos matriculados na REE\MS, na modalidade do EM cuja subdivisão hoje é feita a partir das categorias: Ensino Regular, Ensino Médio Integrado e Normal Médio. As duas últimas categorizações são amparadas pela Resolução nº 3.595, de março de 2019, responsável por regulamentar a execução do Programa Nacional ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), mediante Lei Federal de outubro de 2011, inscrita sob o nº 12.513, segundo a legislação mencionada:

§ 2º - O Programa contemplará os estudantes do ensino médio, profissionais da educação básica da Rede Estadual de Ensino\MS, e deverá estimular a participação das pessoas com deficiência [...], dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, e da população carcerária. (BRASIL, 2011b, n. p.).

Ainda conforme a referida Resolução, em seu artigo 5º, os cursos de educação profissional técnica de nível médio são organizados de maneira concomitante, integrada ou subsequente, bem como os cursos de formação de professores em nível médio, categorizados como: normal, educação profissional ou tecnológica vinculados ao PRONATEC. Eles objetivam:

II- contribuir para melhoria da qualidade do ensino médio público estadual por intermédio da articulação com a educação profissional;  
 III- ampliar as oportunidades de preparação para o trabalho dos estudantes do ensino médio das escolas públicas do Mato Grosso do Sul;  
 IV- Contribuir com ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos, por consequência com a redução da evasão e do abandono escolar no ensino médio (BRASIL, 2019, n. p.).

A partir dessa conjuntura descrita é que as matrículas, demonstradas na Tabela 2, são organizadas por etapa e modalidade de ensino, compreendendo tanto a área urbana como rural, dentro da REE\MS. Assim, pode-se notar que há situações distintas quanto ao número de matrículas evidenciado e quanto à modalidade de ensino Normal Médio\Magistério, em relação às demais modalidades, pois o número de matrículas apresentou oscilações consideráveis, com aumento entre os anos de 2010 e 2011. Observa-se um número significativo nas matrículas, totalizando 51% de aumento que oscila nos anos subsequentes conforme visto na Tabela 2. Também foi possível verificar que, em 2014, ocorreu uma queda de 37% nas matrículas, onde o curso era oferecido por 22 escolas da REE\MS e, em 2015, por 17 unidades escolares de toda a REE\MS. Não obstante, em 2016 houve um crescimento expressivo nas matrículas, o que representou 182% das matrículas, no ano subsequente, estabeleceu-se uma queda de 87% nessa modalidade de ensino.

A diminuição expressiva das matrículas, em determinados períodos, pode estar relacionada à redução do número de unidades escolares da REE\MS que atendiam a essa

modalidade de ensino. De acordo com o estudo dos dados quantitativos elaborados pela Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional (SUPAI) e Setor de Estatística\Censo Escolar da SED\MS, em 2016, vagas desse curso foram oferecidas em 31 escolas de toda a REE\MS, o que proporcionou um cômputo de 1.964 matrículas, enquanto que no ano subsequente, apenas 4 unidades escolares da REE\MS ofereceram a modalidade, o que gerou apenas 254 matrículas em toda a rede estadual.

Essa situação permite refletir sobre a real efetividade do programa, em face das modalidades que oferta à população e pensar quais os parâmetros foram utilizados para que a demanda fosse reduzida tão drasticamente, em todo o território estadual. Diante da panorâmica feita com os dados de todas as matrículas disponíveis, afinalou-se o olhar para a realidade eleita por este estudo, os alunos PAEEs. Assim, segue a Tabela 3, em que se pode ver a realidade dos alunos pesquisados.

**Tabela 3** – Matrícula por etapa e modalidade de ensino: Educação Especial da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul: 2010-2017

<b>Período</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>76</b>	<b>71</b>	<b>72</b>	<b>53</b>	<b>44</b>	<b>51</b>	<b>17</b>
Exclusivamente Especial	99	76	48	50	33	26	34	0
Classe Especial	27	0	23	22	20	18	17	17

Fonte: Elaborada pela autora, conforme dados da SED/MS (2010-2017), 2019.

Na Tabela 3, pode-se ver que o quantitativo de matrículas relativo aos índices da Educação Especial no EM da REE\MS totaliza um montante de 510 matrículas, no período de 2010 a 2017. No cálculo geral das matrículas, em que se apresentam os números de todos os alunos, neste mesmo recorte temporal, há um montante de 2.096.382 matrículas efetivadas. Esse quantitativo de matrículas aborda, além do EM, as outras modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, o que, em comparação com a margem dos alunos PAEEs, demonstra um número expressivamente baixo de matrículas da Educação Especial.

Nesse sentido, Bueno e Meletti (2011), mediante trabalho desenvolvido para análise de alterações quantitativas referentes ao acesso e permanência de alunos com deficiência ao sistema educacional brasileiro, apontaram que:

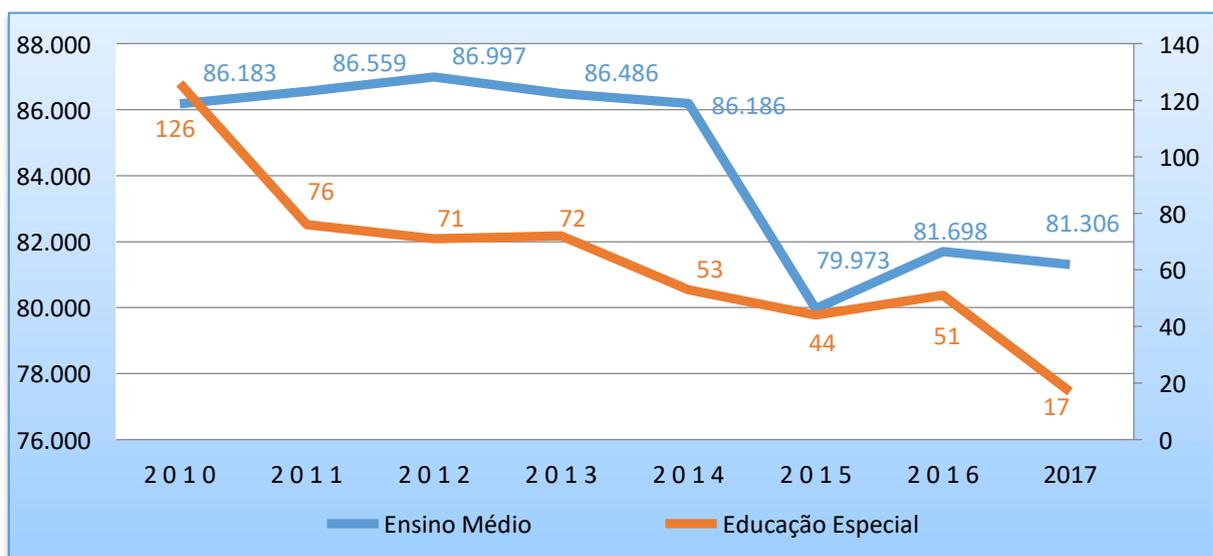
A situação das matrículas no E.M. em relação ao número de matrículas no ensino fundamental denuncia a discrepância entre a precariedade da educação geral e da educação especial. Se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no E.M. no País, isso se agrava consideravelmente

se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente. (BUENO; MELETTI, 2011, p. 380-381).

Deste modo, há no presente estudo uma situação semelhante à pesquisada pelos autores, em comparação com os dados gerais de matrículas ocasionadas nas unidades, exclusivamente, especiais e as escolas regulares. A condição dos estudantes PAEEs é precária em relação à dos demais estudantes, conforme a análise dos dados. Isto é, o ensino especial, exclusivamente, em MS apresenta declínio gradativo, entre os anos de 2010 e 2017, até reduzir a zero, em 2017. Esse indicativo espera-se ser positivo quanto ao PAEE, caso ele seja pela razão de esses alunos estarem sendo inseridos em salas regulares, e não por um movimento de evasão ou não procura do atendimento escolar por parte das famílias.

Conforme análise de Tabela 3, observa-se, ainda, uma forte tendência às “Classes Especiais”. Elas não foram vistas apenas no ano de 2011, mas estiveram presentes em todos os demais anos analisados. Havia expectativa de uma brusca diminuição, a partir do ano citado, mediante implantação do documento norteador, no ano de 2010, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2010a). Esses quantitativos podem ser visualizados conforme a Figura 1.

**Figura 1** – Crescimento do Ensino Médio e Educação Especial (em números absolutos)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da SED/MS (2010-2017), 2019.

Segundo a Figura 1, referente aos dados da taxa de crescimento de matrículas na Rede Estadual de MS no período de 2010 a 2017, é possível verificar que ocorreu um decréscimo médio de 5,52% na taxa de matrícula do Ensino Médio e uma redução média de 138,98% na taxa de matrícula da Educação Especial. Essas matrículas, em 2015, sofreram significativa

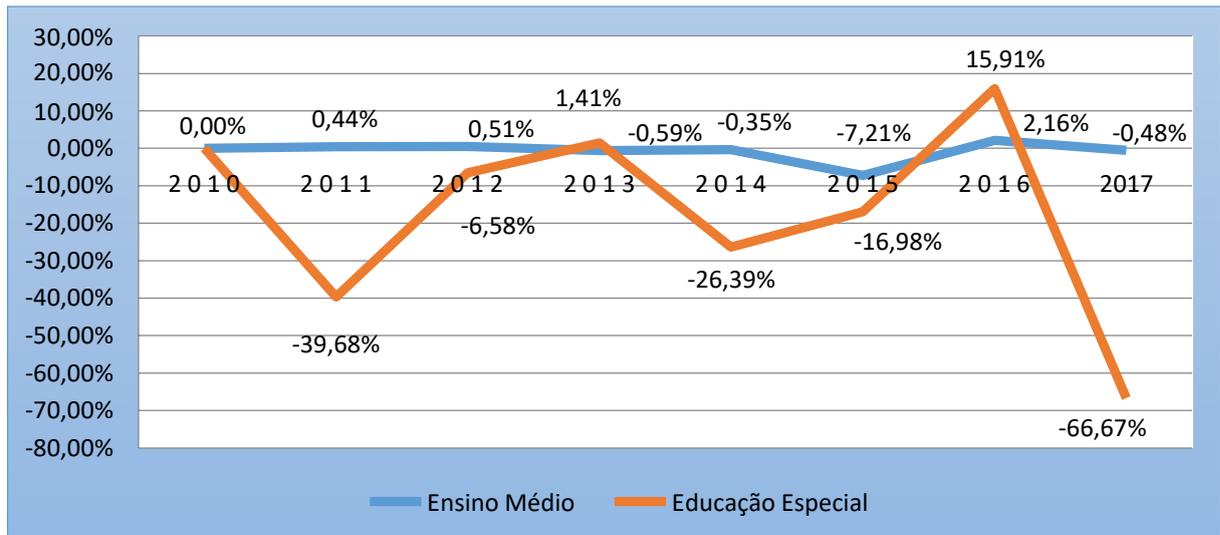
redução denotando um decréscimo de 6.213 matrículas, em um percentual de diferença em 7,21%.

Essa redução significativa relaciona-se ao aumento da oferta de cursos integrados, o que demonstrou, entre 2012 e 2014, uma migração para esses cursos oferecidos pela Rede Estadual. Isso pode ser visualizado na Figura 1, sobretudo no ano de 2010. Nos anos subsequentes, 2016 e 2017, esse número aumentou, mas não na mesma proporção, permanecendo em crescimento.

Nesse mesmo cenário, na Educação Especial, observa-se um número relativamente inferior quanto ao crescimento conforme apresentado na Figura 1. Em um movimento comparativo, verifica-se diferença significativa em queda de crescimento em 2011, com redução em 39,8% no crescimento das matrículas da educação especial: 26,39% em 2014, e 66,67% em 2017. Ou seja, uma redução de mais da metade do número de matrículas nesse nicho de atendimento educacional. Essa queda pode estar atrelada à migração desse público para as escolas regulares.

O percentual dessa redução pode ser verificado na Figura 2.

**Figura 2** – Taxa de crescimento em Mato Grosso do Sul - Rede Estadual Ensino Médio: 2010-2017: Percentual de crescimento



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da SED/MS (2010-2017), 2019.

A partir da análise do Figura 2, pode-se visualizar baixo número de matrículas relacionado ao alto índice de alunos frequentes no Ensino Médio da Rede Estadual de MS. Portanto, alunos que são categorizados como “inclusos” na Rede Estadual e que apresentam algum tipo de necessidades especiais estão representados na Tabela 4, categorizado por

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, pertencentes à fatia temporal de 2010 a 2017.

Neste panorama exposto está inserida a cidade da realização da pesquisa, com rede estadual constituída por 12 escolas, sendo 11 urbanas e 1 rural, conforme Tabela 4.

**Tabela 4** – Alunos frequentes da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul

Período	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ensino Médio	2.839	3.027	3.066	3.047	3.093	3.091	3.281	3.131
Educação Especial	*	*	*	*	*	*	*	*

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da SED/MS (2010-2017), 2019.

\*Não apresenta

Para atender a demanda educacional da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, os municípios foram subdivididos em Coordenadorias Regionais de Ensino, denominadas CREs e suas jurisdições, conforme representação na Figura 3.

**Figura 3** – Coordenadorias Regionais de Educação de Mato Grosso do Sul



Fonte: Coordenadoria Regional de Ensino (CRE-12), Três Lagoas, MS, 2019.

Esta Figura 3, onde está inserido o mapa do Estado de Mato Grosso do Sul, apresenta o atendimento aos 79 municípios e jurisdições, bem como o processo organizativo de trabalho da Rede Estadual de Ensino de MS. A diferenciação das CREs é disposta por numerações, da seguinte maneira: CRE 1 - Aquidauana; CRE 2 - Campo Grande (Grande Capital), CRE 3 -

Corumbá, CRE 4 - Coxim, CRE 5 - Dourados, CRE 7 -Jardim, CRE 8 - Naviraí, CRE 9 - Nova Andradina, CRE 10 - Paranaíba, CRE 11- Ponta Porã, CRE 12 - Três Lagoas.

Conforme disposição das CREs observa-se que os dados da CRE 6 não foram mencionados, porém, segundo esclarecimentos da técnica responsável pelo setor de Políticas Públicas da CRE 12/TL, ao ser indagada pela pesquisadora, esclareceu que a CRE 6 – Metropolitana foi extinta porque ela atende as escolas do município citado, com suas funções atribuídas à CRE 2 - Campo Grande. Esta é a dinâmica de atendimento, inclusive no município em que a pesquisa foi desenvolvida. A CRE -12, situada em Três Lagoas, atende a vinte e cinco escolas distribuídas em nove municípios a ela jurisdicionados: Água Clara, Aparecida do Taboado, Bataguassu, Brasilândia, Cassilândia, Inocência, Paranaíba, Santa Rita do Pardo e Selvíria, trabalho regulamentado pelo Decreto n. 9.271, de 17 de dezembro de 1998.

#### **2.4 ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO SUL-MATO-GROSSENSE: À LUZ DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM**

Neste organograma de atribuições e designações da REE/MS, o Ensino Médio, como nível de ensino, fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, na Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010, na Lei Complementar n. 165, de 25 de outubro de 2012, bem como na legislação vigente para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Sob essa égide legal, a organização curricular nas escolas da Rede Estadual de Ensino se dá por meio da Resolução de janeiro/2016, com destaque para o art. 8, delineador dos objetivos deste nível de ensino básico:

- I- consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – preparar o (a) estudante para o trabalho e o exercício da cidadania para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- aprimorar o(a) estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- promover a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2016, p. 1).

Nos artigos 9 e 10, presentes no mesmo documento, estão dispostos os apontamentos relacionados ao currículo, cuja mobilização deve ser consonante com a BNCC, constituindo uma integração entre ambos os documentos, não considerando os dois modelos como blocos distintos, pois devem caminhar na mesma direção, como explicita o Parágrafo Único da Resolução:

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo [...] possibilita interesses mais amplos e formação básica do (a) cidadão (a), com a realidade social, as necessidades dos (as) estudantes, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia, e perpassa todo o currículo. Assegurar a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em uma escala global, regional e local. (BRASIL, 2016, p. 3).

Isto posto, definido pela Portaria CNE/CP de 1/2017 e fundamentado no Parecer CNE/CEB 03/2018, atualizador das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM, pode-se dizer que a BNCC-EM define as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos concluintes dessa fase de ensino e orienta a reformulação dos currículos escolares. Sob este mote, busca-se por meio de uma base comum curricular realizar modificações em um cenário posto há muito tempo para o Ensino Médio e que, segundo dados e estudos na área, necessita de uma reorganização. Essa conjuntura de reordenação estabelece-se para a garantia de uma educação de qualidade e redução de componentes curriculares não articulados à “cultura dos jovens e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8).

Em articulação com o exposto anteriormente, Krawczyk (2009) ratifica a necessidade de propor modificações curriculares nas escolas. Para o autor, o foco central disso é “reencontrar seu lugar como instituição cultural, em face às mudanças macroculturais, sociais e políticas, buscando encontrar um lugar próprio de construção de algo novo” (KRAWCZYK, 2009, p. 757). Conforme o pesquisador, as mudanças na educação como um todo são essenciais e a escola funciona como o pilar para uma formação, a partir da qual o estudante seja o protagonista de seu aprendizado. Nesse momento, a BNCC funciona como norteadora dessa reorganização, sempre com o olhar de que são necessários estudos posteriores para comprovação de sua eficácia, ou não, nos rumos educativos brasileiros.

Documento de caráter normativo, a BNCC integra a Política Nacional de Educação Básica federal, estadual e municipal. Deste modo, trata-se de um documento homologado pela Portaria nº 1.570, de janeiro/2017, com propósitos definidos como um:

Conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] orientados pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017b, p. 146).

Amparado neste documento, o currículo da Educação Básica organiza-se conforme descrito na Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, à medida em que a

implantação da BNCC se der, de forma obrigatória, como exposto em seu capítulo III, em seus artigos 6 e 7:

Art. 6º: As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino para o desenvolvimento do currículo [...] com efetiva participação dos docentes os quais devem definir seus planos de trabalho com as propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB.

Art. 7: Os currículos escolares [...] devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir parte diversificada definida pelas redes escolares de acordo com a LDB e diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais (BRASIL, 2017, p. 6).

Esse aparato legal entrou em consonância com a Resolução de nº 03, de 21 de novembro de 2018, cuja função estabelecida foi pleitear a atualização da BNCC, para a organização curricular do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares e guiar as alterações a serem introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB-9.394/1996). Isso tudo em conformidade com a Lei n. 13.415/2017, instituidora das bases que se aplicam a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas quando necessário por diretrizes próprias (BRASIL, 2018b).

Relevante destacar que o artigo 5º dessa Resolução, baseado nas normas vigentes, como a Constituição Federal de 1988, no art. 206, e art. 3 da LDB, bem como com a BNCC, atesta:

- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2018b, n. p.).

Deste modo, as formas de organização e ofertas concernentes ao EM encontram-se em diálogo com a BNCC, cuja orientação pretende que o ensino se organize da seguinte maneira:

- I- formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e emocionais;
- II- projetos de vida como estratégia [...] na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- III- pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV- respeito aos direitos humanos como direito universal;
- IX- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018b, p. 2).

Destarte, segundo a Resolução nº 03/2018 e o Parecer já provado e em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, conforme o artigo 211 da Constituição Federal e artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), ficam definidas as diretrizes do Conselho

Nacional de Educação (CNE)<sup>1</sup>, com direitos e objetivos de aprendizagem do EM organizados por áreas de conhecimento, sendo elas: I- Linguagens e suas tecnologias; II- Matemática e suas tecnologias; III- Ciências e suas tecnologias; IV- Ciências humanas e sociais aplicadas.

A Resolução supracitada destaca que a organização por área de conhecimentos serve para fortalecer as relações entre saberes e seu diálogo com o real, planejados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, via ações conjuntas dos professores envolvidos (BRASIL, 2018b). Deste modo o CNE/CP 15/2018 concebe que:

É nesta etapa final da Educação Básica que o educando deverá aprimorar-se como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e ao pensamento crítico, bem como compreender fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2018a).

Para tanto, articulando com pesquisas de KRAWCZYK (2009), pode-se asseverar que esse processo permitirá que os jovens ingressantes no Ensino Médio se depararem com conteúdo relacionado com a vida, à rotina deles, o que promove um processo de ensino real e democrático. Não obstante, quanto à visão de reformas educacionais urgentes no Ensino Médio, com trabalhos mais voltados à realidade dos alunos, viabilizados por uma reorganização do currículo em áreas de conhecimento, encaminhadas pela BNCC, a intenção de nova concepção de aprendizagem é que o estudante seja protagonista. Todo discurso falado do aluno dito “normal”, aquele que não necessita de um atendimento mais específico, a abordagem do protagonismo do PAEE fica de fora da discussão.

Nessa esteira de sentidos, essas legislações, embora tenham intenções positivas, dá pouca ênfase ao público-alvo da educação especial em sua proposta de trabalho para o Ensino Médio. O que há são menções como a que segue no artigo 9º da resolução que atualiza a BNCC em 2018:

As instituições ou redes de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, garantindo condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando prover atendimento de qualidade. (BRASIL, 2018b, n. p.).

Mediante todo o aparato metodológico que a BNCC apresenta para todas as modalidades de ensino, o espaço destinado ao público PAEE não denota grandes mudanças.

---

<sup>1</sup>O CNE possui atribuições conferidas pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, em seu art. 7, e é composto das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento, do Ministro de Estado da Educação e do Desporto de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (BRASIL, 1995).

Sobre essa premissa, uma indagação é necessária: Quais as ações voltadas aos estudantes público-alvo da educação especial ocorreram nesta reforma do ensino médio?

Para essa indagação segue a intenção da BNCC nesse intuito:

Ao longo da história naturalizou-se desigualdades educacionais, e diante desse quadro as decisões curriculares e didáticos- pedagógicas das Secretarias de Educação, e planejamentos anuais das escolas e as rotinas escolares devem levar em conta essa desigualdade com foco na equidade que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes [...] igualmente requer o compromisso com alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência<sup>2</sup> em seu Art. 28-XII (BRASIL, 2017b).

Em face disso, buscou-se refletir conforme estabelecido pela BNCC: Qual a visibilidade do PAEE no documento? Entende-se que há menção da necessidade das ações ligadas à diversidade, porém, tudo fica muito subjetivo e a cargo de consolidação pelas Secretarias de Educação, por meio de planejamentos anuais das unidades escolares, de modo que elas articulem suas ações mediante a necessidade deste público, muitas vezes sem saber para onde ir e como fazer.

Segundo estabelecido pelo documento, existe a necessidade de esses estudantes PAEE serem “notados” continuamente. Deste modo, importante ressaltar o que seria “notar” esses sujeitos, pois isso já tem sido feito quando o alocam como parte de uma categoria socialmente construída por desvios; eles não constituem exceção à vida coletiva normal, são parte integrante desta (OMOTE, 1995).

Essa situação remete a um possível retrocesso quanto ao uso do termo “integração” que Aranha (2001) define como fundamentado na ideologia da “normalidade”, na qual as pessoas com deficiência seriam “trabalhadas”, na garantia de serviços e recursos que pudessem aproximar-se desta “normalidade”. Deste modo, entende-se, perante o documento, que há um tratamento distinto para esses estudantes e ainda indissociável das demais ações diante da reorganização do Ensino Médio. O fato de terem asseguradas “ações” necessárias não garante que tenham visibilidade.

O termo “igualmente”, também presente no documento, trata-se de um vocábulo que remete a um posicionamento de distinção. Sabe-se que a ideia pretendida é saber viver na diferença e respeitá-la, e isso vem sendo trabalhado nas públicas voltadas ao PAEE, um

---

<sup>2</sup>BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 14 dez. 2019.

advérbio de modo não pode transformar esse cenário de invisibilidade, tão somente. Assim, Omote (1995) contribui para a elaboração de um entendimento, não no sentido de acolhida e aviamento da educação deste público, mas de aquisição de um “rótulo”, construtor de descrédito social, estigmatização no documento.

Nesse sentido, com documento já estabelecido e implantado por meio de resoluções e portarias a serem seguidas, entende-se que o educador fica, mais uma vez, como o maior responsável em buscar meios para atendimento a esse público, o que merece destaque com estudos mais aprofundados; nele recai toda a responsabilidade de fazer a educação desses alunos acontecer, com os demais da sala.

Conforme breve explanação da BNCC, dirigentes responsáveis pelo ensino do Estado de Mato Grosso do Sul organizaram a reestruturação curricular para todo o Estado, abrangendo as redes estadual e municipal de ensino, na modalidade do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Em 2020, entrou em vigor a parte cabível ao Ensino Médio.

Contudo, por meio da Resolução “P” SED, n. 2.766<sup>3</sup>, constituiu-se uma comissão estadual para essa implementação, buscando garantir as especificidades locais na estruturação imposta pela BNCC e que, presidida pela SED/MS, foi composta dos seguintes órgãos: Conselho Estadual de Educação; Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS); Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul (SINEP/MS); União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MS) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

A dinâmica deste trabalho deu-se mediante uma comissão estadual, que constituiu comissões regionais, estabelecendo parcerias em regime de colaboração entre o Estado de Mato Grosso do Sul e seus 79 municípios. Essas comissões foram embasadas no Plano Nacional de Educação, pautado no regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, implantando diretrizes pedagógicas para a Educação Básica (BRASIL, 2014).

Para efetivação do processo, mobilizaram-se as doze Coordenadorias Regionais de Educação/SED/MS (CREs), compostas de seus respectivos representantes, bem como articuladores das escolas públicas municipais e conselhos municipais de educação, cuja função era promover a participação no processo de elaboração do currículo sul-mato-grossense. Essa elaboração do currículo MS se estabeleceu em quatro etapas, de modo que a primeira versão, preparada por redatores, especialistas de cada área do conhecimento, foi, posteriormente,

---

<sup>3</sup>Regulamenta o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, visando à implementação da BNCC nas etapas e respectivas modalidades da Educação Básica. (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

apresentada em seminário com a participação das comissões estaduais e regionais. A avaliação destas se deu por meio de consulta pública e contou com expressiva participação da sociedade.

Posteriormente, decretou-se o dia “D” aos profissionais da educação, envolvendo todos os 79 municípios, em momentos de discussões e contribuições para o currículo. Essas conjecturas foram analisadas e incorporadas ao documento, gerando assim a segunda versão do currículo MS. Essa versão foi enviada a todas as unidades escolares do território sul-mato-grossense, para análise do documento, bem como realização de alterações, caso fossem pertinentes, constituindo a terceira versão do documento.

Essa terceira versão foi também exposta em seminários regionais, eventos organizados de acordo com as comissões regionais constituídos em 12 polos, com vistas de aprimoramento. Isso desencadeou a quarta versão, exibida em seminário estadual e enviada para validação dos órgãos competentes, também responsáveis por publicar o documento, por meio do Parecer orientativo CEE/MS n. 351/2018, regulamentando o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Sistema Estadual de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul foi finalizado, com 812 páginas, contextualizadas com a diversidade sul-mato-grossense e norteadas pelas competências gerais da BNCC, as quais visam à promoção das aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os sujeitos, na perspectiva da educação integral que reflitam tanto na formação quanto no desenvolvimento humano (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Vale ressaltar que, em 2020, divulgou-se e implementou-se o novo currículo de referência do Ensino Médio também. Nele se encontram as novas diretrizes e formas de aplicação dos saberes sul-mato-grossenses em diálogo com a BNCC. Sua vigência é recente, mas promete fazer mudanças consideráveis na estrutura das aulas e de conteúdos a serem aplicados.

Deste modo, encaminhamentos foram realizados quanto ao protagonismo dos estudantes nessa nova disposição do Ensino Médio, tanto nacional como compactuado na rede estadual de MS. Destarte, com a finalização desse documento, foi realizado um levantamento das legislações anteriores de MS voltados aos estudantes PAEE, realizando comparativos anterior e posterior à legislação vigente, bem como recursos e encaminhamentos realizados para atendimento a esse público, tanto na área educacional quanto laboral.

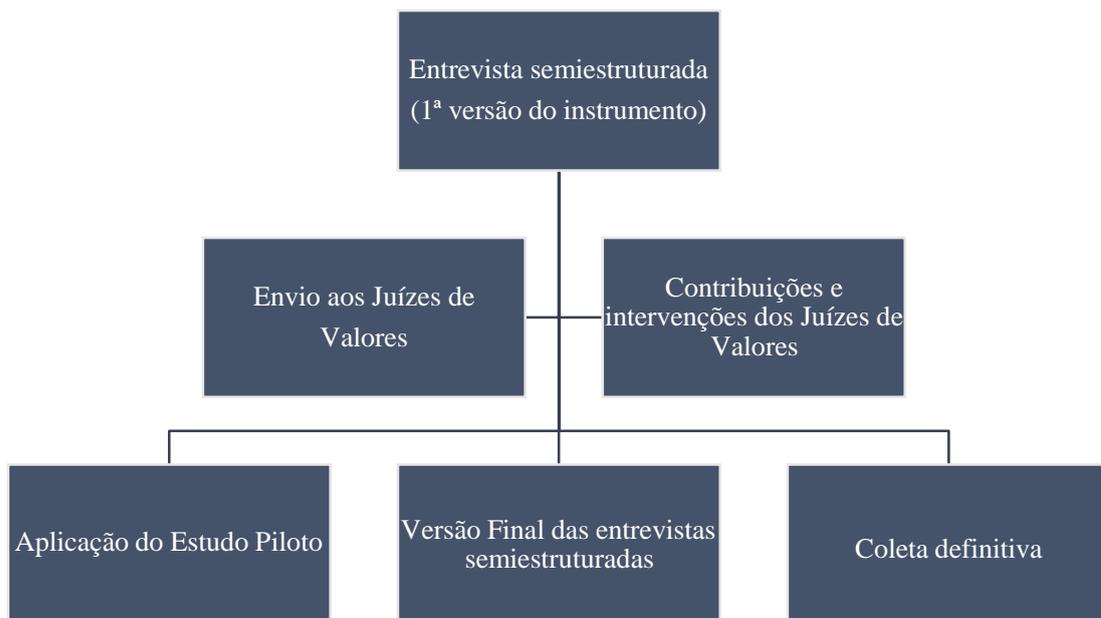
### CAPÍTULO III

## TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta seção delineou-se o traçado metodológico que conduziu todo o percurso de pesquisa, cujo objetivo foi analisar as vivências e expectativas profissionais e acadêmicas de estudantes com deficiência após o término do Ensino Médio, a partir da percepção dos próprios estudantes, de seus pais/responsável e seus professores.

Para tanto, foram utilizados autores como: Bardin (2016); Manzini (2004); Gil (2002); Minayo (2002); entre outros, de modo a mobilizar o levantamento, a seleção e a constituição do *corpus* da pesquisa, a escolha dos sujeitos participantes do percurso científico, dos instrumentos de coleta mais assertivos para atender aos objetivos da pesquisa, bem como a forma de tratamento, a organização dos dados e o atendimento aos procedimentos éticos. Contudo, para melhor organização e entendimento ao leitor, apresenta-se um organograma, com os caminhos percorridos na pesquisa (Figura 4).

**Figura 4** - Organograma dos caminhos percorridos pela pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

### **3.1 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA: LEVANTAMENTO, SELEÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS. OBJETO DE PESQUISA E DOS APORTES METODOLÓGICOS UTILIZADOS**

A pesquisa científica na área da Educação busca, a partir de um processo de problematização, respostas para determinada temática ou circunstância social. Desta forma, pesquisar é promover um processo pautado em um método específico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos voltados à identificação de caminhos possíveis para solução ou amenização de uma problemática (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2014).

Conforme contexto descrito, três sujeitos de pesquisa foram delineados: estudantes com deficiência, professores, pais/responsáveis. O primeiro, para além de ser sujeito colaborador das coletas necessárias à tese, também se configura como objeto/alvo da pesquisa. Esta tese consiste em um estudo da área de ciências humanas, pautada em uma abordagem qualitativa e de cunho descritivo, de modo a proporcionar uma visão detalhada do problema, com vistas a torná-lo discutível no âmbito acadêmico, para o surgimento de ideias e procedimentos que amenizem a exclusão dos estudantes com deficiência, dentro da conjuntura inclusiva em que se encontra.

O planejamento desse tipo de pesquisa, conforme Gil (2010), deve ser bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Assim, segundo Minayo (2002), este estudo organiza-se, fundamentalmente, por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, construídos com um ritmo próprio e particular, a partir de seu ciclo de pesquisa singular. Isto é, a espiral metodológica segue passos de acordo com as situações que melhor se apresentam para sua efetivação. Nos liames da autora, o primeiro percurso inicia-se com a fase exploratória, seguida do trabalho de campo e da elaboração do *corpus*, segmentado do material recolhido, cujo percurso metodológico está subdividido em ordenação, classificação e análise, propriamente dita.

A autora, desse modo, contribui para a reflexão basilar quanto às fases de uma pesquisa científica no que se refere às indagações que perpassam os processos e os achados, bem como a importância deles para a elaboração dos resultados do que foi feito e para futuras investigações. Relevante salientar que o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. Não há etapas estanques, mas em planos que se complementam e servem de base para estudos vindouros.

Contudo, uma pesquisa suscita também a delimitação do trabalho no tempo, por meio de um cronograma e cumprimento das atividades acadêmicas. É preciso trabalhar com um movimento de valorização das partes, em consonância com a integração dela no todo. Além de entender que sempre se terá um produto provisório, determinante para o momento em que foi construído, historicamente alocado, a partir de diálogos teóricos válidos em um dado tempo (MINAYO, 2002).

Nessa mesma linha de pensamento, esta tese pauta-se no que enfatizam Rodrigues e Limena (2006) no que se refere à postura do pesquisador. Isto é, procurou-se descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis estabelecidas e interpretar os dados, fatos e teorias disponíveis para a construção desse saber/fazer científico. Optou-se pela análise qualitativa, pois, conforme Bardin (2016, p. 146), ela ajuda a analisar os fatos via inferência, sempre que é realizada se baseia na presença “do índice (tema, palavra, personagem etc.!) e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual”. Dessa maneira permite um tratamento mais amplo dos dados e a construção de reflexões deslocadoras da conjuntura encontrada em busca de soluções possíveis.

Corroborando essa linha de pensamento, Cozby (2003) ressalta que, nesse tipo de pesquisa, há necessidade essencial de o pesquisador interpretar o que ocorreu, formulando hipóteses, no intuito de tornar os dados compreensíveis a partir de uma estrutura coerente para descrever as observações. Ainda sobre o método para análise dos dados, Bodgan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 148) salientam que há cinco características basais que configuram a pesquisa qualitativa. A primeira delas é que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Para os autores, o contato direto e o tempo são imprescindíveis para o trabalho ativo e intenso de campo efetuado a partir do que está sendo estudado, fase esta que é essencial para compreensão dos dados e a articulação de todas as atitudes referentes ao contexto estudado.

Em segundo lugar, os pesquisadores destacam que os dados de uma pesquisa qualitativa são, em grande medida, descritivos. Todos os materiais obtidos e coletados nesse tipo de pesquisa são ricos em descrições e situações que as circunstâncias-chave precisam ser investigadas sistematicamente. A terceira característica desse tipo de pesquisa, conforme os estudiosos, é o fato de que o processo de análise requer mais afincamento e preocupação que o produto em si. Nesse sentido, o pesquisador intenciona verificar, de forma local, manifestações nas atividades, procedimentos e interações cotidianas do problema pesquisado. O produto nascerá do critério e seriedade que foram postos em prática nesse processo.

Em quarto lugar, os autores explicam que é de suma importância observar “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”. Uma vez que a subjetividade e visão diferenciada dos participantes nesse tipo de estudo permite ao pesquisador uma visão mais apurada das situações internas, diferente do observador externo, tendo um olhar cuidadoso das percepções, encontrando meios de uma discussão aberta com os participantes da pesquisa (BODGAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 149).

Por último, salienta-se que a pesquisa qualitativa gera análises fundamentadas em induções. Deste modo, para esses teóricos, os pesquisadores não buscam hipóteses categóricas, inflexíveis, antecedentes ao processo de estudo, mas apontamentos reflexivos nascem do desenvolvimento de sua pesquisa. Essa modalidade de estudo responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Isto é, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 23).

Conforme as considerações supracitadas, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode, tão somente, ser quantificado. Seu compromisso é com “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos” que jamais podem reduzir-se à mera operacionalização de variáveis estabelecidas (MINAYO, 2002, p. 23).

Diante dessas contribuições, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente, a situação, os sujeitos de coleta e objeto de pesquisa que está sendo investigada. Isso se dá por meio do trabalho intensivo de campo, em que o pesquisador se coloca como condutor do processo, mediante a temática e circunstância eleita, com os sujeitos de sua pesquisa, aqui entendidos como protagonistas, os colaboradores fundamentais para a finalização do produto.

Sob este prisma, Biklen e Bodgan (1994) afirmam que os entrevistadores devem atuar como detetives, relacionando as partes dos diálogos, levando em consideração o histórico e as experiências do sujeito para compreender a perspectiva pessoal de tal indivíduo. Destarte, essa teoria permite efetuar possíveis relações entre as variáveis e fazer inferências, até certo ponto, do que é esperado.

Para tanto, esta pesquisa buscou compreender momentos de coleta de dados por meio das seguintes variáveis:

- a) delimitação do local a ser pesquisado: a escola - instituição formativa, regular e inclusiva;
- b) análise documental: currículo escolar; atendimento à legislação vigente;
- c) análise do perfil dos professores – formação, plano de ensino, recursos metodológicos utilizados. Como procedem na prática ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência e suas impressões e expectativas sobre eles;
- d) análise do perfil dos alunos: trajetória escolar, desempenho escolar, impressões sobre si e sua condição, expectativas futuras, sobretudo no que tange às atividades pedagógicas, sua formação e possibilidades de trabalho posteriores a essa fase de ensino;
- e) análise do perfil dos pais/responsáveis: sua trajetória como responsável pela formação do filho com deficiência, as impressões e expectativas quanto à formação básica e possibilidades de trabalho relacionadas aos filhos, após essa etapa de escolarização.

Para o desenvolvimento do estudo, foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturadas, o que permitiu a coleta e a caracterização dos dados. Esse tipo de entrevista configura-se como um meio oportuno para obtenção de mais informações e pode promover uma melhor compreensão do estudo, do conteúdo das questões e potencialização de adesão dos participantes. Conforme Richardson (1999), a entrevista é uma técnica importante, pois possibilita o desenvolvimento de uma relação mais próxima entre entrevistador e entrevistado, sistematizada pelo rigor metodológico, o que a classifica como dirigida, guiada e não diretiva.

No que compete à entrevista semiestruturada, Manzini (2004) cita Triviños (1987) para enfatizar que esse tipo de ferramenta de coleta favorece não somente as descrições dos fenômenos sociais, mas também a compreensão de sua amplitude, além de proporcionar ao pesquisador uma postura atuante na coleta de dados. Para Manzini (2004), a entrevista semiestruturada e confeccionada a partir de um roteiro com perguntas principais, mas das respostas, pode emergir informações mais livres, nas quais o que dizem não está condicionado a uma padronização de alternativas.

Em contrapartida, Gil (2010) salienta que as entrevistas possuem certas limitações como toda ferramenta de coleta. Sinaliza as possíveis implicações da percepção e opinião do entrevistador sobre o entrevistado e alerta para a relevância da qualificação do indivíduo que desenvolverá. Nesse sentido, é preciso sempre ponderar qual a melhor ferramenta de coleta para o desenvolvimento de cada pesquisa, pois há sempre a que melhor se coloca a conjuntura eleita.

Deste modo, Manzini (2004), ainda baseado em Triviños (1987), apresenta quatro categorias de perguntas para a realização da organização das questões: 1) perguntas consequências; 2) perguntas avaliativas; 3) questões hipotéticas e 4) perguntas categoriais. O autor salienta que as categorias não são amarras limitadoras da pesquisa, mas servem, sobretudo, de caminho para coleta dos dados, material fundamental para a análise e interpretação de ideias.

Assim, dentro do escopo de considerações metodológicas abordado, e considerando a importância da cientificidade e do rigor para a fidedignidade da pesquisa, foram elaborados pela pesquisadora roteiros de entrevistas semiestruturadas para ser aplicado como teste-piloto, voltados aos três sujeitos de pesquisa: aluno(a) com deficiência, pais/responsáveis e professor(a) (APÊNDICE A). O teste-piloto é um estudo em pequena escala de procedimentos, por meio de instrumentos e método, na intenção de resolver e rever problemas, bem como propor revisões e correções necessárias que possam surgir (MAKEYS; GASS, 2005). Para os autores esse procedimento, é uma estratégia metodológica que antecede o estudo propriamente dito, para amparar o pesquisador na convalidação do instrumento de pesquisa eleito.

### **3.2 PARTICIPANTES DO PROJETO-PILOTO**

No que concerne à aplicação, selecionou-se para o teste do projeto- piloto uma estudante com deficiência, um professor, bem como o responsável pela aluna. Essa seleção se deu dentro do mapeamento realizado, de forma prévia pela pesquisadora.

Destarte, tanto para o estudo-piloto como para a coleta definitiva, a seleção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios:

- a) segmento aluno: aceitar a participação na pesquisa, estar matriculado regularmente no 2º ou 3º ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino no município; apresentar algum tipo de deficiência; residir com o responsável pai/mãe, irmão/irmã avós); não se encontrar em atividades laborais até o momento da pesquisa;
- b) segmento pais/responsável: aceitar a participação na pesquisa; ser responsável legal (pai/mãe ou irmão/irmã, avós) de um aluno com alguma deficiência matriculado regularmente no 2º ou 3º ano do Ensino Médio do município;
- c) segmento professor: aceitar a participação na pesquisa; ser professor titular ou contratado no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino no município; ter em sala de aula um ou mais alunos com algum tipo de deficiência; lecionar disciplinas que abordam de forma direta ou indireta o tema mercado de trabalho.

A seleção desses sujeitos-piloto foi aleatória; os participantes já atendiam aos critérios previamente estabelecidos pela pesquisadora, entretanto, não houve uma escolha específica, preconizou apenas o atendimento ao perfil necessário. A participação dos sujeitos-piloto de pesquisa selecionados para o estudo não excluiu a participação da unidade escolar doravante, UE, local onde estão matriculados outros estudantes, professores e respectivos responsáveis selecionados para coleta definitiva onde há outros estudantes selecionados para coleta definitiva. Contudo, antecedendo as entrevistas, foi solicitada aos três participantes do projeto-piloto a aceitação de participação e foram esclarecidos os procedimentos a serem adotados pelos pesquisadores.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO-PILOTO

A estudante participante do estudo foi identificada pela sigla EP (estudante piloto), trata-se de uma adolescente de 18 anos, com deficiência física<sup>4</sup>. EP frequenta o 2º ano do Ensino Médio, no período noturno, em uma escola regular da Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul. Iniciou sua trajetória escolar de forma tardia, aos 12 anos. Realizou um ano de curso profissionalizante no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em área administrativa. Possui Benefício de Prestação Continuada (BPC).

A responsável entrevistada, a mãe da aluna, tem 47 anos, estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental I e é do lar. Soube da deficiência da filha no início de sua gestação e, após o nascimento, EP recebeu intervenção precoce. A mãe de EP, doravante M, relata que, por “medo” de acontecer algo à filha, colocou-a na escola somente aos 12 anos por imposição dos membros do Conselho Tutelar. Hoje, acredita na importância da escolarização e do trabalho para a filha.

O professor, terceiro participante, possui 44 anos, com formação em Pedagogia há 17 anos e em Filosofia há cinco anos. Atualmente, cursa o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul, leciona há oito anos na UE eleita.

Aos participantes foram explicados os objetivos da pesquisa e do estudo-piloto, para que pudessem ser submetidos a entrevistas, amparadas por equipamento e armazenamento da coleta, toda gravada. Deste modo, esse contato primário foi fundamental para a confiabilidade

---

<sup>4</sup>EP é portadora de mielomeningocele, também conhecida como espinha bífida, significando um defeito congênito em que a medula espinhal de um bebê não se desenvolve adequadamente, podendo causar na criança problemas de saúde, como hidrocefalia (acumulação excessiva de líquido no cérebro) e paralisia, este último que acomete EP. Disponível em: <https://www.fetalmed.net/mielomeningocele-espinha-bifida/>. Acesso em: 8 abr. 2019.

e veracidade da pesquisa. A fidedignidade de uma entrevista requer muitos cuidados. Entretanto, é necessário considerar que, na entrevista, o pesquisador está presente e, da mesma forma como pode auxiliar o entrevistado, pode igualmente inibi-lo, a ponto de prejudicar seus objetivos. Por isso, a adequada realização de uma entrevista envolve técnicas de contato que dependem, fundamentalmente, do modo que o pesquisador irá conduzir, bem como extrair os ditos do entrevistado, sem deixá-lo constrangido durante o processo de coleta, criando um ambiente de confiabilidade (GIL, 2002).

Essas considerações de Gil (2002) apontam para o cuidado quanto à escolha dos instrumentos utilizados para a efetivação de uma pesquisa. Além disso, permitem também estabelecer um diálogo com Silva (2005), no que se refere à importância do projeto-piloto, já que este garante significativa ampliação das fontes selecionadas para a construção do conhecimento científico.

Ressalta-se que, antes das entrevistas, foi solicitada aos participantes a aceitação de participação, via documentação necessária<sup>5</sup> ofertada pela pesquisadora aos três participantes do projeto-piloto, sua intenção, e coletada a autorização da gravação de todas as falas.

### **3.4 APLICAÇÃO DO PROJETO-PILOTO E SUA CONTRIBUIÇÃO DE (RE)ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA**

De acordo com Canhota (2008), este movimento de planejar a execução e a coleta definitiva, requer alguns aspectos pertinentes como: o cronograma e a metodologia de obtenção da amostra; a aplicabilidade e efetividade dos instrumentos de coleta; a adequação das perguntas não respondidas ou mal respondidas e o adequado treinamento do investigador. O autor ressalta que os dados obtidos devem possibilitar a confirmação ou a refutação da hipótese levantada, bem como da justificativa direcionadora da compreensão dos resultados.

Desse modo, o projeto-piloto mostrou-se decisivo para indicar mudanças e ajustes pontuais que antecederam a coleta definitiva. Este cuidado em testar a aplicação teve por finalidade a checagem, a adequação do instrumento aos objetivos da pesquisa. Esse protocolo de investigação ajudou na lapidação do instrumento de coleta e sua fidedignidade. Essa concepção se fortalece no sentido de que “ainda na fase que antecede a investigação

---

<sup>5</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para os Pais/responsáveis, Alunos e Professores (TCLE); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais/responsáveis pelo aluno (TCLE); Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para os Alunos) (TALE) (APÊNDICE B).

propriamente dita, quando ainda é possível alterar e melhorar o protocolo responder às questões do desenho final do protocolo de investigação” (CANHOTA, 2008, p. 69).

Definidos esses três instrumentos como um recurso de coleta para constituição de *corpora* e posterior segmento do *corpus*, pode-se dizer que esse procedimento fundamental contribuiu para a cientificidade e partiu da análise das condições de viabilidade (SILVA, 2005).

Desta forma, muitos cuidados foram tomados nessa preparação, por entender que, para utilização válida desse tipo de instrumento, compete ao entrevistador buscar meios de alicerçar sua destreza como entrevistador (GIL, 2002). Os procedimentos adotados e o delineamento do instrumento de coleta estão dispostos no item que segue.

### 3.5 INSTRUMENTO DE COLETA

Com base no instrumento de pesquisa eleito, os roteiros de entrevistas semiestruturados foram organizados visando à coleta de dados de cada um dos sujeitos de pesquisa, e que na intenção de melhor entendimento ao leitor, foram elaborados três quadros (1, 2 e 3) com os roteiros iniciais das entrevistas (APÊNDICE A).

Mediante embasamento teórico de autores como Bardin (2016); Canhota (2008); Dias e Omote (1995); Manzini (2004); Makeys e Gass (2005); Gil (2002); Minayo (2002); Silva e Sampaio (2005), tais questões foram elaboradas pela pesquisadora pensando em uma reflexão inicial. Conforme as orientações metodológicas, inicialmente, construiu-se um roteiro de perguntas por meio dos segmentos “pais/responsáveis”, “estudantes” e “professores”. O traçado eleito para organizar o roteiro inicial coaduna com as considerações de Moraes (2003), ou seja, a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, reúne elementos semelhantes, na medida em que vão sendo construídos, cada vez com maior precisão, e isso mostra o afunilamento das informações a serem coletadas e o fluxo das questões para estabelecer o recorte da pesquisa. Para o autor, essas categorias gerais e amplas, ou subcategorias mais específicas, necessitam ser homogêneas, pois ajuda na construção de um pensamento orientado de ideias para o percurso analítico (MORAES, 2003, p. 199).

Sob essa perspectiva, é preciso considerar a subjetividade dos participantes da pesquisa, as partes de um mesmo material as quais se aplicam a mesma grade categorial, para serem codificadas da mesma maneira e submetidas a várias análises. Segundo Bardin (2016), a subjetividade, objetividade, bem como fidedignidade são princípios de extrema importância na

análise de conteúdo, pois elas atravessam o processo de análise e as questões basilares da interpretação dos dados (BARDIN, 2016).

Deste modo, ao segmento “pais/responsáveis”, inicialmente, foram apresentadas 33 questões subdivididas em quatro subcategorias: Caracterização inicial – quatro questões; diagnóstico do filho(a) – oito questões; Escolarização – 10 questões; e Trabalho – 12 questões. Quanto aos segmentos “professores” e “alunos”, utilizaram-se 59 questões no total. O questionário relativo aos professores continha quatro subcategorias: Caracterização inicial – seis questões (contidas em uma única pergunta); Escolarização – seis questões; Ensino Médio – 10 questões; e Trabalho – 12 questões. Já correspondente aos alunos, apresentava as subcategorias: Caracterização – cinco questões; Aprendizagem – 12 questões e Trabalho – 12 questões.

Amparados nessa visão de teste e nas orientações metodológicas, os questionários foram enviados a três juízes de valores, representados por uma professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e duas professoras da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); as três trabalham na mesma linha de pesquisa em questão. A ideia foi obter pareceres por meio de uma organização pautada em: discordância (D) e concordância (C), bem como contribuições concernentes à viabilidade do instrumento para aplicação da coleta definitiva.

As alterações foram atendidas, conforme as contribuições dos JVs quanto à adequação das questões para coleta definitiva, conforme percentual, índice de concordância/discordância, bem como exclusão, acréscimos e alterações no questionário elaborado (APÊNDICE C).

### **3.6 INDICATIVO DE GRAVAÇÃO**

As entrevistas foram gravadas via gravador de voz, aplicativo contido no celular de marca/modelo Iphone 6s (Model A1549). Depois do aceite dos sujeitos-piloto para que a entrevista fosse gravada, mediante explicação prévia da pesquisadora sobre as intenções da pesquisa, os atos de registro de efetivaram. Durante as entrevistas, observou-se que, em nenhum momento, a gravação interferiu no andamento da coleta ou causou desconforto aos entrevistados. O equipamento apresentou-se como uma ferramenta de fácil manuseio e qualidade de som favorável, demonstrou ser eficaz para a utilização na coleta definitiva. Isso fez desse aparato um suporte definitivo dentro do conjunto de instrumentos físicos da coleta.

### **3.7 LOCAL DAS ENTREVISTAS**

No que se refere às entrevistas, a primeira ocorreu com EP na sala de sua residência, com início às 14h15 e finalizou-se às 14h36. Contou com a presença atenta e permanente da mãe a respeito do teor de todas as questões direcionadas à EP. A estudante sentiu-se à vontade e respondeu às questões de forma colaborativa.

A entrevista com a mãe de EP ocorreu no mesmo dia e espaço em que EP concedeu a sua, com início às 14h45 e término às 15h07. No que concerne à entrevista do professor participante, a coleta ocorreu na sala de sua residência, com início às 16h03 e término às 16h23, no dia posterior à entrevista de EP e sua mãe. As coletas foram um bom momento de teste da eficácia tanto do instrumento de gravação quanto do instrumento de coleta mobilizado pela pesquisadora em sua averiguação de eficácia de procedimentos.

### **3.8 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DO PROJETO-PILOTO E SUAS CONTRIBUIÇÕES À COLETA DEFINITIVA**

Ao observar a aplicação do projeto-piloto, sua contribuição burocrática, interação com o lócus de pesquisa, entes institucionais e com os sujeitos eleitos, o momento de coleta, bem como a mobilização analítica gerada, pode-se dizer que foram obtidos resultados positivos que direcionam a aplicação do projeto definitivo, de maneira a delinear quais os melhores caminhos a serem seguidos. Assim, salienta-se que ao aplicar o projeto-piloto foi possível inferir o quão as entrevistas se configuram como uma ferramenta de coleta eficaz, principalmente, em se tratando de uma aplicação prévia.

No que concerne ao material obtido, ele correspondeu às expectativas da proposta da pesquisa, de modo que possibilitou o domínio das técnicas de transição das falas registradas em áudio e o exercício de leitura atenta e minuciosa, para emergência da análise do conteúdo construída pela pesquisadora. Por meio do processo de interpretação dos dados articulado aos apontamentos dos autores que subsidiam esta pesquisa, houve a reflexão baseada nos posicionamentos, nas reações explícitas ou implícitas durante o processo de transcrição e, ao término, realizou-se a leitura atenta e minuciosa ou implícita dos entrevistados, a balizagem do peso das interferências de terceiros, presentes no ambiente de coleta durante as falas<sup>6</sup>.

Sob a égide desta prática de pesquisa, foi possível referendar o que Bardin (2016) denomina como “atenção flutuante”, condição esta em que o entrevistador deve estar atento não apenas ao roteiro pré-estabelecido para pesquisa, mas também à gama de comunicações não

---

<sup>6</sup>O estudo-piloto em questão foi publicado em Dias e Silva (2020).

verbais presentes no momento da coleta, cuja execução interfere no que está sendo dito. Os gestos, entonações e expressões foram fundamentais para a compreensão e validação do que foi coletado na entrevista. Desse modo, a “atenção flutuante” aplicada nessa fase do teste-piloto viabilizou as inferências imperativas e convalidou o instrumento a ser utilizado pela autora na efetivação da pesquisa. Os indicativos obtidos durante o projeto permitiram ajudar a observar que tipos de dados poderiam vir a ser gerados dentro do processo de aplicação da fase final.

Mediante análise da conjuntura prévia aplicada, como testagem da efetividade do instrumento que se pretende utilizar, o projeto-piloto mostrou-se imprescindível e adequado aos objetivos da pesquisa, amparados pela metodologia eleita. Ele deu subsídios para a percepção e catalogação de algumas mudanças/alterações necessárias à elaboração e aplicação da coleta definitiva. Destarte, sua eficácia reside no fato que conduziu a pesquisadora a um caminho e questionamentos, levantamento de hipóteses e concatenação de reflexões pertinentes ao sucesso do processo final. Essas ações, amparadas e sustentadas pela teoria abordada, fomentam a escolha pela pesquisa qualitativa e foram garantidoras da credibilidade da pesquisa.

Outro ponto a salientar está na contribuição ofertada pelos juízes de valores, que favoreceram a readequação do instrumento para coleta definitiva, oferecendo suporte acadêmico à testagem e ampliou os horizontes de expectativas da pesquisadora, a partir do olhar de quem já atua na academia e tem experiência em processos de construção de pesquisa científica.

Em síntese, o projeto-piloto demonstrou relevância e viabilidade, bem como as contribuições geradas pelo processo de aplicação, e possibilitou o levantamento de questionamentos e a aquisição de várias respostas, em face da interlocução entre ambiente de coleta, pesquisador e sujeitos de pesquisa. Desta maneira, trata-se de uma ferramenta importante, indicada à produção de outras pesquisas nessa vertente, por conjurar-se como etapa fundamental ao processo de organização metodológica deste estudo.

### **3.9 ADEQUAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DOS QUADROS CONFORME ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOS JUÍZES DE VALORES**

Mediante os procedimentos metodológicos, esta pesquisa pautou-se na decisão de convidar três juízes de valores, via contato e solicitação de aceite na participação da pesquisa. Mesmo com aceite de todos, deixamos de obter a participação de um professor, posto que, depois de várias tentativas de contato, via *e-mail*, não obtivemos retorno.

A avaliação dos juízes de valores encontra-se apresentada em três quadros (APÊNDICE C - 1, 2 e 3) conforme os segmentos eleitos. Cada quadro mostra o índice de concordância ou

discordância dos JVs quanto às questões (Q), atribuindo (C) para concordância e (D) para discordância.

A seguir, estão disponíveis as subcategorias e o percentual de intervenções dos JVs em cada segmento (Tabela 5). A finalidade dessa disposição é dar maior visibilidade ao leitor das intenções implícitas às questões elaboradas pela pesquisadora. Inicialmente, serão pontuadas as inferências nas unidades de análise no “segmento pais/responsáveis”, com intervenções/contribuições dos JVs; posteriormente, o “segmento estudantes”, finalizando com o “segmento professores”. Também, serão apresentados os quadros finalizados para a coleta definitiva (APÊNDICE C).

**Tabela 5** – Contribuições dos juízes de valores (JVs) à adequação das questões

<b>Categorização/ segmentos</b>	<b>Quantidade de questões</b>	<b>Índice de concordância (%)</b>	<b>Índice de discordância (%)</b>
Estudante	34	64,7	35,2
Professor	25	68	32
Pais/responsáveis	33	63,6	36,3

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

### **3.10 CONTRIBUIÇÕES/INTERVENÇÕES DOS JVS: ADEQUAÇÕES E REORGANIZAÇÃO DO QUADRO DE QUESTÕES PARA A COLETA DEFINITIVA**

Na intenção de facilitar o entendimento aos leitores, todos os ajustes solicitados pelos JVs, bem como análises das transcrições realizadas pela pesquisadora concernentes ao projeto-piloto, foram atendidos. Esses ajustes e percepções das análises das transcrições realizadas estão elencados em quadros, apoiados no percentual de aceite das subcategorias e organizados conforme os segmentos, bem como a apresentação deles, finalizados para a coleta definitiva, contidos no Apêndice C.

Para tanto, referente às fases de contribuições dos JVs foi realizada uma síntese dos segmentos eleitos, pontuando as inferências nas unidades de análise no segmento “pais/responsáveis”, com intervenções/contribuições dos JVs, posteriormente, no segmento “estudantes” e, por fim, no segmento “professores”, conforme disposto na Tabela 5.

Assim, nas contribuições/intervenções dos JVs ao segmento pais/responsáveis, quanto às subcategorias apresentadas nesse segmento: Caracterização; Diagnóstico, Escolarização e Trabalho, sendo que, dentre todas essas subcategorias, “Caracterização” se destacou, apresentando baixo índice de concordância entre os JVs. Já nas demais subcategorias do segmento pais/responsáveis, os índices de discordância foram abaixo de 50%, ocorrendo poucas

alterações. Quanto às demais intervenções das subcategorias: Diagnóstico, Escolarização e Trabalho, o índice de concordância foi acima de 50%, incidindo em alterações suscintas. Do mesmo modo, quanto ao segmento “estudante” e “pais/responsáveis” os índices de concordância também alcançaram percentual acima de 50%, incidindo exclusão e inclusão de questões.

Deste modo, com finalidade da validação do instrumento de coleta para o estudo definitivo, os Quadros 1, 2 e 3 (APÊNDICE C), com as questões finalizadas após as contribuições/JVs, foram reorganizados, retificados e finalizados, ficando dispostos da seguinte maneira: segmento “pais/responsáveis” – 30 questões, “estudantes” – 35 questões e “professor” – 26 questões, totalizando 91 questões para coleta definitiva do estudo conforme disposto no Apêndice A, e que podem ser lidos na íntegra no artigo já publicado referente ao projeto-piloto aplicado (DIAS; SILVA, 2020).

Contudo, mediante aplicação do teste, é preciso nos reportar a Silva (2015), para concordar que o teste-piloto ampara o pesquisador, dando-lhe subsídios para validação dos instrumentos desenhados em sua coleta definitiva. Além de ajudar e convalidar a percepção dos JVs, mediante a prática efetivada.

Em síntese, a partir dos dados obtidos e da análise dos instrumentos a serem utilizados, fica evidente que a aplicação prévia do projeto-piloto se mostrou imprescindível na testagem dos procedimentos, bem como a valiosa contribuição dos JVs, com vistas à coleta definitiva. Esse cuidado metodológico é fundamental, sobretudo quando se pretende usar a entrevista como instrumento, desvelando situações ou falácias que podem amparar o pesquisador no sentido da qualidade e confiabilidade de sua pesquisa. Trata-se de uma técnica garantidora da confiabilidade às fontes e estratégias construídas.

### **3.11 RUMO À COLETA DEFINITIVA**

Após aplicação do projeto-piloto mediante as contribuições implementadas pelos juízes de valores, iniciou-se a execução do projeto definitivo. Seguem os passos na direção da trajetória percorrida à constituição das coletas e transcrição e análise dos dados.

#### **3.11.1 Critérios iniciais**

Esta pesquisa foi conduzida de forma a atender aos cuidados éticos previstos pelas normas brasileiras vigentes para a realização de Pesquisas com Seres Humanos, como determinado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nesse sentido, o projeto foi submetido e aprovado conforme parecer favorável n. 2.783.072, de 24 de julho de 2018, CAEE: 93555218.3.0000.5406. Em face dos procedimentos metodológicos e éticos exigidos pelo processo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, mediante o aceite da participação, assinaram os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e de Consentimento (TCLE) para que seja possível o uso dos dados obtidos nas coletas, com a autorização dos colaboradores registrada de forma documental (APÊNDICE B).

### 3.11.2 Procedimentos: caracterização da instituição mediadora

A pesquisa foi desenvolvida em uma cidade de médio porte, situada no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, com população estimada em 119.465 pessoas (IBGE, 2018)<sup>7</sup>. O interesse da pesquisa em incidir apenas em Unidades Escolares Estaduais se deu pelo fato de a Rede Municipal de Ensino do citado município atender apenas ao Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, não abrangendo à modalidade de ensino eleita para este estudo.

A coleta de dados realizou-se em sete instituições de ensino regulares pertencentes à Rede Estadual de Ensino, cuja clientela é dotada de alunos com deficiência, matriculados no Ensino Médio.

A Rede Escolar Estadual, alocada no município, é composta de onze escolas, e atendem 64 alunos com deficiências diversas. Desse total, sete escolas possuem alunos no Ensino Médio com algum tipo de deficiência. Essas escolas atendem os três níveis de Ensino: Fundamental I, II e Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Na intenção de facilitar o entendimento ao leitor, as escolas participantes do estudo foram representadas por Escola 1 (E1), Escola 2 (E2), Escola 3 (E3), Escola 4 (E4), Escola 5 (E5), Escola 6 (E6) e Escola 7 (E7).

Isso posto, é preciso ressaltar que E1 é uma exceção, pois atende ainda a quatro cursos técnicos, recebendo um total de 1.137 alunos; 12 deles com algum tipo de deficiência e, desse total, metade frequenta o Ensino Médio. No contato inicial, a pesquisadora conversou pessoalmente com os gestores das escolas indicadas, apresentou os objetivos da pesquisa e o

---

<sup>7</sup>Criado em 29/5/1936, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constitui o principal provedor de dados e informações do país, que atende às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como os órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

Termo de Autorização (TA) emitido previamente pela dirigente da Coordenadoria Regional de Educação (CER-12) para a realização da pesquisa (ANEXO A).

### 3.11.3 Caminhos/percurso: primeiras relações

Os primeiros contatos para a obtenção das informações a respeito dos alunos com deficiência, matriculados no Ensino Médio e potencialmente candidatos a participarem do estudo, deu-se por meio da solicitação de autorização do órgão responsável pelas Escolas Estaduais – Coordenadoria Regional de Educação. Em seguida, foram realizados o contato e o aceite da participação dos segmentos envolvidos na pesquisa: alunos com deficiência, pais/responsáveis e professores. A coleta dos dados ocorreu de julho a novembro de 2019, viabilizada por entrevistas pautadas em questionários semiestruturados (APÊNDICE A).

Conforme exigência de envio da proposta de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos, o contato inicial com a responsável pela CRE-12 foi realizado, sem agendamento prévio, na sede da Coordenadoria Regional da Secretaria Estadual de Educação. Essa instituição coordena as escolas estaduais do município e jurisdição – sob a gestão da coordenadora nomeada para esse cargo conforme Resolução “P”, SED/MS n. 109, de 19 de janeiro de 2017.

Estruturalmente, a sede da CRE-12 apresenta-se com espaço físico amplo, composto de 7 salas: recepção; Secretaria para atendimento ao público; sala ampla da Coordenadoria Regional; sala de Supervisão de Gestão; sala do NUESP; uma sala de professores formadores da Rede Estadual de Ensino/TL e uma sala de atendimento ao Programa de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Pró-Funcionário)<sup>8</sup>, cujo ambiente foi instituído conforme Decreto n. 8.572, de 9 de maio de 2016. Ao chegar ao referido local, as pessoas são atendidas pelo recepcionista responsável pela triagem da demanda e direcioná-la. Deste modo, a pesquisadora foi encaminhada para a sala da Coordenadoria Regional, para ser atendida pela secretária.

Ao adentrar a sala, a pesquisadora identificou-se e expôs o motivo da presença, solicitando agendar horário com a gestora regional. Nesse intermeio, a coordenadora chegou na sala, de modo que a pesquisadora esclareceu o motivo desse primeiro contato e foi prontamente

---

<sup>8</sup>Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário) é o programa indutor da formação em serviço de profissionais da Educação Básica que trabalham nas escolas e órgãos das redes públicas de ensino. O programa foi ampliado como instrumento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, promulgada pelo Decreto nº 8.572, de 9 de maio de 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com\\_content&view=article&id=12365](http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12365). Acesso em: 21 nov. 2020.

atendida. Apresentou a ela a proposta da pesquisa a ser desenvolvida, esclareceu todo o procedimento que seria realizado, bem como sua provável transcorrência.

Prontamente, a gestora solicitou a sua secretária a elaboração do documento de autorização, o que levou cerca de 20 minutos para ficar pronto. Disposto na mesa, a coordenadora realizou a leitura do documento, em voz alta, na presença da pesquisadora, que não atribuiu nenhuma objeção, assinando-o (ANEXO A).

Em segunda instância, com o objetivo de traçar um diálogo entre pesquisadora e o NUESP, via conversa informal. A coordenadora autorizou essa circunstância que foi mediada pela secretária do órgão, na intenção de facilitar os trâmites e informações para futuros direcionamentos da pesquisa.

Inicialmente, foram efetuados contatos informais, via telefone, com o órgão responsável pelas Unidades Escolares Estaduais e depois de forma presencial, no intuito de apresentar autorização para início da pesquisa e a proposta do estudo para possível colaboração. Após esses trâmites, no dia 3 de agosto de 2019, às 9h15, conforme agendado com antecedência, a pesquisadora foi atendida e encaminhada pela recepcionista ao NUESP, vinculado à CRE-12.

Amparados pelo Decreto n. 12.170, de 23 de outubro de 2006, voltado à articulação e ao desenvolvimento das políticas de Educação Especial da SED-MS, os NUESPs foram criados em todo o Mato Grosso do Sul, vinculados pedagogicamente à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação, da SED-MS. O Núcleo de Três Lagoas é composto de três técnicos em Educação Especial (discriminados como T1, T2, T3), sendo T1 do sexo masculino, T2 e T3 do sexo feminino, atuando em regime de contrato temporário. T1 com especialização em LIBRAS e as demais técnicas são pós-graduadas em Psicopedagogia e Educação Especial (*stricto sensu*).

É preciso ressaltar que essas pessoas cumprem contratos anuais na Rede Estadual de Ensino, não sendo profissionais efetivos, o que decorre a rotatividade de profissionais nesse setor. Para captação de pessoas para o cargo, anualmente, são realizadas inscrições e, após análise de currículo, seleção e entrevista com a técnica responsável pela Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de MS, alocadas em Campo Grande, MS, que vem aos municípios fazer o recrutamento, e estas pessoas são contratadas. A dinâmica do trabalho desses técnicos organiza-se de forma a atender as doze unidades escolares estaduais, onze localizadas na zona urbana e uma na zona rural.

Na época do contato com o Núcleo, para efetivação do atendimento às unidades escolares, o serviço se dividia da seguinte forma: cada uma das T2 e T3 atendia a três escolas e T1 atendia às outras seis, incluindo a escola localizada na zona rural. Conforme esclarecimentos

dos técnicos, para o desenvolvimento do trabalho, esses profissionais trabalham amparados na Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, disponibilizada por meio do MEC, bem como as normativas da Rede Estadual de Ensino voltadas ao PAEE<sup>9</sup>.

Ao ficar ciente da autorização concedida pela coordenadora da CRE-12/TL, o responsável pelo referido Núcleo nos forneceu três extensas listas constituídas por: nome da escola, nome dos estudantes, data de nascimento, ano/turma/turno, etapa. Dessas listagens, apenas a lista de T1 incluía o tipo de deficiência dos estudantes, estava mais completa e organizada. A pesquisadora questionou por que nas demais não havia a mesma amplitude de informação, e, então, foi esclarecido que tal organização era de responsabilidade de cada profissional.

Dessa forma, de posse dessas informações concedidas pelo NUESP, iniciou-se um mapeamento de todas as escolas descritas nas referidas listas, conforme disposto na Tabela 6.

**Tabela 6** – Classificação das escolas conforme dados do Núcleo de Educação Especial - (CRE-12)

<b>Escolas estaduais</b>	<b>Quantidade de estudantes PAEEs</b>	<b>Alunos por etapa de ensino (siglas)</b>
Bom Jesus	4	3 (EM); 1(EJA)
Dom Aquino Corrêa	3	2 (EM); 3 (EF)
Edwards de Souza	5	2 (EM); 3 (EF)
Fernando Correia	6	1 (EM); 5 (EF)
João Magiano Pinto	12	3 (EM); 9 (EF)
José Ferreira	5	2 (EM); 2 (EF)
Padre João Tomes	4	4 (EF)
João Dantas Filgueiras	4	2 (EM); 2 (EF)
Xavier Tranim (Rural)	5	1 (EM); 4 (EF) -
Luís Lopes Carvalho	5	5 (EF)
Afonso Penna	9	4 (EM); 5 (EF)
João Ponce de Arruda	3	3 (EF)
<b>Total: 12 escolas</b>	<b>64 estudantes</b>	<b>20 estudantes no EM</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

A Tabela 6 possui dados como número total de estudantes PAEEs pertencentes à Rede Estadual de Ensino de TL/MS, matriculados no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. De posse dessas informações, por meio de documentos disponibilizados pelo

<sup>9</sup>Decreto 12.170 de 23/10/2006: cria os Núcleos de Educação Especial-NUESP; Decreto 14.787 de 24/07/2017 cria as Unidades de Apoio à Inclusão do “Portador” de Necessidades Especiais - Unidades de Inclusão nos municípios; Resolução/SED Nº 3.330 DE 21/11/2017: reorganiza o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI); Resolução/SED nº 3.004, de 11/1/2016: dispõe da organização curricular e do regime escolar do Ensino Fundamental e Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino - Seção II, TÍTULO II, ART. 40. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

NUESP, foi realizada a seleção do público-alvo da pesquisa, neste caso, estudantes frequentes no 2º e 3º anos do EM nas escolas da REE/TL/MS.

Desta forma, a pesquisa caminhou em direção ao contato com as unidades escolares. Os primeiros contatos com as UEs, informadas previamente pelo NUESP, foram realizados nas escolas, com os dirigentes, no intuito de apresentar autorização da CRE-12, para a realização do estudo, bem como os seus objetivos, solicitando colaboração ao acesso aos professores e endereço/telefone dos estudantes elencados para a pesquisa.

Depois de contatados os sujeitos de pesquisa, as entrevistas ocorreram nas datas e horários previamente agendados, de acordo com a disponibilidade dos professores, em seu ambiente de trabalho, com o responsável e aluno da mesma maneira, mas, em suas residências. Para efetivação das entrevistas, a pesquisadora informou-se dos horários em que os professores estariam em Hora-Atividade<sup>10</sup> para a concessão das informações, de modo que todas essas solicitações ocorreram nas escolas participantes.

Destacamos que na Unidade 4 (UE 4) e Unidade 6 (UE 6), barreiras foram encontradas para proceder as atividades de pesquisa, de maneira que na primeira unidade citada, a secretária da escola informou que só poderia autorizar os procedimentos de pesquisa mediante autorização do diretor. A pesquisadora foi direcionada à diretora-adjunta da escola, cuja posição foi a mesma da secretária da escola. A diretora-adjunta relatou que somente poderia externar as informações mediante autorização do diretor da UE, portanto, teve-se que retornar em outro momento. Notou-se certa centralização de poder, ainda que haja hierarquias de cargos que respondam pela unidade, na falta do diretor.

Posterior à situação mencionada, mediante agendamento via telefone, ocorreu o primeiro contato com o diretor da referida escola. Assim, de posse da autorização disponibilizada pela coordenadora da CRE 12, a pesquisadora apresentou ao gestor o objetivo da pesquisa como ocorrido em todas as UEs.

A entrevista foi autorizada sob a consulta prévia da professora quanto a sua aceitação em participar da pesquisa, bem como sua autorização para passar o contato. O contato telefônico foi efetivado pela pesquisadora, para falar sobre as intenções da pesquisa e solicitar

---

<sup>10</sup>Hora-atividade é o tempo reservado ao professor, que poderá ser cumprido na Unidade Escolar e em local de livre escolha. Este período deve ser destinado aos estudos, participação em formação continuada, reuniões pedagógicas, planejamento de aula e atividades, preparação e correção de atividades avaliativas, socialização entre os demais docentes, preenchimento de documentos referentes à vida escolar do aluno, e demais atividades correlatas previstas no PPP da UE. Resolução nº 2.799 de 11/11/2013.SED/MS.

autorizações, aceites. Todo procedimento indicado pela escola foi seguido fielmente. A professora aceitou de imediato participar do processo de coleta de dados da tese.

No que se refere à EU 6, também ocorreram intercorrências no contato inicial. A pesquisadora aguardou por 40 minutos o atendimento da diretora da escola, e a alegação da demora pautou-se em falta de tempo para atender as pessoas. Após este momento com a gestora, a pesquisadora foi encaminhada para uma das duas coordenadoras responsáveis pela escola. Nesse momento, também ocorreram constrangimentos, a funcionária expressou grande incômodo, após ouvir a explicação e a solicitação da pesquisadora, alegando estar, extremamente, ocupada. Contudo, a encaminhou à secretária da escola para que pudesse coletar o horário da hora-atividade da professora, além de seu contato. Ao comunicá-la, via telefone sobre a pesquisa, aceitou prontamente a participação na pesquisa.

Conforme já mencionado, as entrevistas foram agendadas de acordo com o horário de trabalho dos professores, de forma que a pesquisadora entendeu ser melhor iniciar a coleta por esses participantes. No ato da coleta, foram apresentados aos participantes a proposta do estudo, a documentação de registro do aceite e os instrumentos a serem utilizados, bem como o objetivo da pesquisa, antes de iniciar a entrevista para coletar os dados.

Em relação aos pais/responsáveis e alunos com deficiência, o contato inicial foi realizado via telefone, concedido pelo NUESP, para agendamento à visita residencial, com objetivo de apresentar a finalidade da pesquisa e obter o aceite de participação e coletar dados. Conforme o aceite, os participantes (alunos, pais/responsáveis e professores) assinaram o TALE, bem como o TCLE e o Termo de Autorização para a realização inicial do estudo (APÊNDICE B).

Para esse segmento, as questões abrangiam a categorização e subcategorização que estão apresentadas a seguir, além das transcrições das unidades das falas dos entrevistados que foram agrupadas constaram da categorização composta de idade; escolaridade; área de formação; tempo de trabalho na UE, modalidade de ensino que já atuou.

#### 3.11.4 Caracterização das escolas envolvidas

Participaram do estudo sete Unidades Escolares Estaduais em que havia alunos matriculados no 2º e 3º anos do Ensino Médio, com algum tipo de deficiência, conforme apresentado na Tabela 7.

**Tabela 7** – Caracterização das escolas participantes

Identificação Unidade Escolar (siglas)	Turnos oferecidos	Números de estudantes	Total de professores	Estudantes PAEEs
--	-------------------	-----------------------	----------------------	------------------

U.E.1 – E.E.A.P.	M/V/N	727	44	9
U.E.2 – E.E.B.J.	M/V/N	667	37	4
U.E.3 – E.E.P.J.T.	M/V	377	51	4
U.E.4 – E.E.E.C	M/V/N	1.031	66	12
U.E.5 – E.E.D.A.C.	M/V/N	1.621	86	5
U.E.6 – E.J.M.P.	M/V/N	1.316	97	5
U.E.7 – E.E.F.C.	M/V	1.210	72	11

Fonte: Elaborada pela autora. Dados coletados na CRE-12.

Nos caminhos de uma pesquisa científica, entende-se que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente, bem como a situação em que esta será investigada. Para tanto, exige-se um trabalho intensivo de campo, em que o pesquisador se coloca como condutor desse processo de modo que os sujeitos de pesquisa sejam alocados no posto de protagonistas da mobilização científica proposta.

Assim, é preciso dizer que para a realização da presente pesquisa, o trabalho de campo exigiu da pesquisadora ações exaustivas para conquistar a aceitação e participação no estudo. Conforme dados disponibilizados previamente pelas unidades escolares, os primeiros contatos ocorreram, via telefone, com os 12 responsáveis participantes no estudo. Entretanto, houve certa resistência para a participação por R7; R8; R9 e R12, nomenclatura atribuída aos candidatos possíveis ao posto de sujeito de pesquisa. Essas pessoas foram contatadas três vezes, via telefone, para aceitação à pesquisa, de modo que ocorreram três tentativas de contato via telefone para aceitação à pesquisa. Porém, o maior percalço ocorreu após o dia e horário marcados, em períodos variados: matutino, vespertino e noturno, mediante a disponibilidade alegadas por eles. Contudo, não se encontravam na residência conforme acordado com a pesquisadora e ao serem contatados alegavam esquecimento ou compromisso sendo remarcada novamente e que por causa da persistência da pesquisadora, elas ocorreram.

Em síntese, fica delineado todo o processo de estruturação metodológica, desde a escolha dos procedimentos, aplicação piloto e coleta efetiva, passos fundamentais ao bom andamento deste fazer científico.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, os dados obtidos por meio das entrevistas são analisados de forma qualitativa, e o processo interpretativo construído ampara-se na Análise de Conteúdo. Essa forma de interpretar os dados, como instrumento metodológico, permite levar em conta as nuances discursivas das comunicações feitas entre o entrevistador e o entrevistado. Isso ocorre de forma sistemática e tem o objetivo de descrever e problematizar o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2016).

A Análise de Conteúdo é permeada pelo rigor da objetividade, mas respeita a subjetividade inerente ao dito coletado. A consideração ao “eu” por meio de seus sistemas de valores, afetividade, emoções, mediante o pensamento do colaborador, fruto de seu inconsciente, ilumina também a interpretação. Esse método de pesquisa possibilita ao investigador a ler os implícitos nas mensagens obtidas (BARDIN, 2016).

O caminho para análise dos resultados utilizado nesta tese respeitou as diferentes fases da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizadas e permeadas por três polos cronológicos:

- a) a pré-análise;
- b) a exploração do material;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, pautadas em Bardin (2016), a análise dos dados ocorreu inicialmente com pré-análise que compreende a organização das atividades não estruturadas, com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais. Bardin (2016) denomina esse momento como “leitura flutuante”, pois nele o entrevistador estabelece contato com os documentos a serem analisados, apropriando-se do que eles trazem de informação, por meio de suas impressões e orientações. Isto é, a ideia é deixar-se invadir pela impressão que os documentos geram, no intuito de uma desconstrução do que eles podem vir a significar como *corpus*. Essa é a hora das observações livres sobre as entrevistas, os questionários e documentos. Esse procedimento tem três propósitos: escolha dos documentos submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final, não sendo necessária uma ordem cronológica, mas uma interligação entre as materialidades.

Na exploração do material ocorre a aplicação das decisões tomadas, independentemente dos procedimentos adotados pelo pesquisador (efetuadas via computador ou manualmente). Essa fase é extensa e maçante, pois consisti na codificação, decomposição ou enumeração,

mediante regras estabelecidas previamente (BARDIN, 2016). Deste modo, a codificação é o tratamento de resultados, ela permite transformar o material bruto em unidades de análise.

Na terceira e última fase, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, os dados brutos obtidos são tratados de modo a tornarem-se significativos, “falantes”. Nesse processo, “o pesquisador, por meio de resultados verídicos, fiéis e expressivos, podendo propor inferências e interpretações por meio dos objetivos previstos do estudo, ou ainda por meio de achados inesperados no percurso” (BARDAN, 2016, p. 131).

As três fases aplicadas de acordo com Bardin (2016) permitiram que este capítulo se correlacionasse com os achados deste estudo e pudessem responder às questões levantadas.

## 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### 4.1.1 Caracterização dos estudantes

Neste item apresentam-se três tabelas referentes à caracterização dos participantes da Rede Estadual de Ensino da seguinte forma: Tabela 8 - refere-se à caracterização dos estudantes; Tabela 9 – caracterização dos pais/responsáveis e Tabela 10 - caracterização dos professores.

**Tabela 8** - Caracterização dos estudantes participantes referente à idade, ao sexo, à idade de início de escolarização, ao ano escolar, ao turno de estudo e ao tipo de deficiência (N=12)

Sigla	Idade (anos)	Sexo	Idade/escolarização Inicial (anos)	Ano em curso (EM)	Turno de estudo	Tipo de deficiência
E - 1	19	Fem.	6	3º	Vespertino	DF
E - 2	20	Fem.	2	3º	Matutino	DA
E - 3	21	Masc.	6	2º	Matutino	DV
E - 4	20	Masc.	6	2º	Matutino	DI
E - 5	18	Fem.	4	3º	Noturno	DF
E - 6	18.	Masc.	9	2º	Matutino	DF
E - 7	17	Fem.	7	2º	Vespertino	DV/TEA
E - 8	20	Fem.	4	2º	Matutino	TEA
E - 9	18	Masc.	4	2º	Matutino	DA
E - 10	18	Fem.	6	3º	Vespertino	DA
E - 11	18	Fem.	7	2º	Matutino	DA
E - 12	22	Fem.	4	2º	Noturno	DV

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2019.

Legendas: E=estudante; Fem.=feminino; Masc.=masculino; EM=Ensino Médio; DF= deficiência física; DA= deficiência auditiva; DV= deficiência visual; DI= deficiência intelectual; TEA=transtorno do espectro do autismo;

Conforme os dados da Tabela 8, é possível observar, quantitativamente, que a maioria dos estudantes é do gênero feminino (66,7%), com idade entre 17 e 22 anos, com média de 19,1 anos, a maioria pertence ao segundo ano do Ensino Médio (66,7%) e estudam no período matutino (58,3%). A seguir tem-se a descrição dos sujeitos da pesquisa de forma mais detalhada.

• **Estudante 1 (E1)**

E1, na época da coleta, estava com 19 anos, sexo feminino, apresenta deficiência física, em consequência de sofrimento fetal (relato da mãe) causando paralisia cerebral, circunstância que afetou os membros inferiores e o braço direito. O cognitivo, porém, foi preservado. Mediante o diagnóstico, foi recebido aos seis meses de vida pela APAE de uma cidade do interior paulista. Teve necessidade de cirurgias, recebeu atendimento médico de ortopedistas e, posteriormente, de fisioterapeutas. Segundo sua genitora, aos 12 anos de idade recebeu alta desses profissionais, para sua independência e autonomia. Locomove-se com auxílio de muletas para o equilíbrio, apresentando independência e autonomia tanto nos afazeres domésticos simples, como na escola em sua locomoção. Filha de pais separados e primogênita de seis irmãos (três meninos e duas meninas), a estudante reside com sua mãe, cuja profissão é corretora de imóveis, irmãos e avô materno. Iniciou sua trajetória escolar na Educação Infantil aos seis anos de idade em escola pública regular. Estudante relata gostar muito de estudar e que seus professores são como amigos, porém, apontou dificuldades relacionadas à falta de acessibilidade nas escolas que frequentou no Ensino Fundamental I. Atualmente, na escola em que estuda, revela ter essa acessibilidade. Não teve dificuldades para matricular-se em escola regular e sempre estudou em escola pública, relatando não ter sofrido nenhum tipo de preconceito. Desde o 2º ano do Ensino Fundamental, possui auxiliar em sala de aula. A estudante cursa o 3º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, no período vespertino e não frequentou nenhum tipo de curso de qualificação profissional. Para seu percurso escolar, utiliza transporte público disponibilizado pelo município em questão, aos estudantes PAEEs. Possui o BPC. Não faz uso de medicação controlada e, até o momento, não realiza nenhum tipo de acompanhamento médico.

• **Estudante 2 (E2)**

E2, no período de coleta, encontrava-se com 20 anos, sexo feminino, apresenta deficiência auditiva, diagnosticada aos nove meses com perda profunda, severa e bilateral.

Segundo relatos, iniciou atendimento especializado apenas dois anos, com equipe multidisciplinar. Não faz uso de aparelho auditivo, comunica-se em LIBRAS, e apresenta total autonomia em suas atividades de vida diária e também escolar. A estudante reside com quatro pessoas: pai, mãe e duas irmãs (de 8 e 11 anos), sendo uma delas somente paternal. Filha de mãe professora e pai policial. Iniciou sua trajetória escolar com um ano de idade no maternal de uma escola da rede municipal. Na educação infantil, estudou em escola particular, porém, sem intérprete, foi transferida para escola regular da rede pública de ensino, mas a família encontrou barreiras ao realizar sua matrícula em função da deficiência. Durante o ensino Fundamental I, frequentou a Sala de Recurso Multifuncional, contando com apoio permanente da intérprete em sala de aula. Atualmente, cursa o 3º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, no período matutino. Seu percurso até a escola é feito sob a responsabilidade da mãe. Não possui experiência laboral, entretanto, já frequentou curso de qualificação profissional na área de informática. Recebe o BPC. Não faz uso de medicação, e não realiza nenhum tipo de acompanhamento médico, no momento.

#### • Estudante 3 (E3)

E3 estava no período de coleta com 21 anos, sexo masculino e possui deficiência visual. Cursa o 2º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, no período matutino. Filho de pais separados, reside com a mãe, analfabeta e do lar, e mais três irmãos, um deles seu irmão gêmeo, que não apresenta deficiência. Desde o nascimento foi diagnosticado com baixa visão e fazia uso de óculos. Iniciou sua escolarização aos seis anos, em Sala Especial de uma escola estadual. Aos nove, ingressou em sala de aula regular, frequentando, no contraturno, sala de recursos. Em sala de aula utilizava lupa e material ampliado, bem como a bengala de orientação e mobilidade, porém, lamenta nunca ter aprendido Braille. Aos 17 anos, apresentou descolamento de retina, com perda irreversível da visão com posteriores cirurgias, e, por isso, deixou de frequentar a escola durante um ano por decisão de sua genitora, alegando a falta de autonomia do filho na escola. O retorno veio após esse período por medidas legais tomadas pela escola em que estudava. Atualmente, no Ensino Médio, não faz uso da bengala, é ouvinte e depende de “uma amiga” auxiliá-lo em sala de aula, bem como do irmão gêmeo que estuda com ele. Possui autonomia nas atividades diárias (higiene e alimentação), mas não em relação ao espaço de sua casa e nem da escola. Para locomover-se até a escola tem seu irmão como guia, no interior da unidade também depende do irmão, por morar próximo da escola vão a pé. Não realiza atendimento em sala de recursos por inviabilidade de transporte. Recebe Bolsa Família e aguarda processo de aprovação ao BPC e não faz acompanhamento médico e nem uso de medicação controlada.

**• Estudante 4 (E4)**

E4 tinha 20 anos, quando de nossa coleta, sexo masculino, possui deficiência intelectual e cursa o 2º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, no período matutino. Reside com seus pais e um irmão mais novo. A mãe trabalha como cuidadora de idosos, está concluindo o Ensino Médio; o pai trabalha em uma indústria do segmento têxtil. A mãe expôs não saber o diagnóstico do filho de início; ele foi percebido apenas no início de sua fase escolar, com seis anos de idade, ao ingressar em escola pública regular. Permaneceu na mesma escola até o 9º ano do Ensino Fundamental II. Frequentou a sala de recursos no contraturno a partir do 3º ano do Ensino Fundamental I, porém, por falta de transporte para tal acesso, deixou de frequentar, realizando o reforço no mesmo período de aula, segundo relato da mãe. Retornou o atendimento em Sala de Recursos somente no Ensino Fundamental II (7º ano); fazia o percurso até a escola de bicicleta, dando continuidade ao Ensino Médio, duas vezes por semana, sempre acompanhado pelo irmão. Não possui experiência laboral e por demonstrar interesse em ilustrações, por iniciativa da escola, iniciou curso de desenho profissional, relatando desistência por não conseguir acompanhar. Não possui professor de apoio em sala, porém, relata que é auxiliado pelo irmão que frequenta o mesmo ano. Não tem acesso ao BPC. Não faz uso de medicação controlada, porém, encontra-se em acompanhamento neurológico (3ª consulta), a partir do qual recebeu o diagnóstico de deficiente intelectual.

**• Estudante 5 (E5)**

E5 é do sexo feminino, no período da coleta estava com 18 anos e cursando o 3º ano do Ensino Médio em escola regular da Rede Estadual de ensino, no período noturno. É deficiente física, em consequência da má formação congênita-mielomeningocele. Filha mais nova de dois irmãos, reside com a mãe pedagoga (não exerce a profissão), pai advogado e um irmão mais velho. Desde o nascimento recebeu atendimento de equipe multidisciplinar, mas atualmente só vai ao urologista. A estudante tem autonomia em suas atividades de rotina diária, necessitando de auxílio para troca da sonda uretral que utiliza. Seu percurso escolar ocorreu continuamente em escolas públicas municipais e estaduais, iniciando sua escolarização aos quatro anos na educação infantil. Não recebeu e nem recebe nenhum tipo de atendimento especializado. Lê e escreve sem dificuldade. Inicialmente, sentiu preconceito por parte dos colegas, porém, relata ter superado rapidamente. Não possui acompanhante em sala, tampouco dispõe de atendimento diferenciado.

Desloca-se normalmente pela escola, sem auxílio. Não tem experiência laboral e não frequentou curso de qualificação profissional até o momento. Não possui BPC e não faz uso de medicação.

• **Estudante 6 (E6)**

E6, no momento da coleta, estava com 18 anos, sexo masculino, apresenta deficiência física com diagnóstico de distrofia muscular de Duchene<sup>11</sup>, apenas aos quatro anos. O atendimento ocorreu tardiamente por achar que a criança estava com “manha”, caindo por várias vezes. Desde o nascimento residia com a avó materna, já falecida. Atualmente reside com sua mãe que é do lar, dois irmãos mais novos e o padrasto. O estudante realiza atendimento com fisioterapeuta por três vezes na semana. Iniciou sua trajetória escolar, tardiamente, aos nove anos de idade, sempre em escola pública regular. Desde o início de sua trajetória escolar, dispõe de professor de apoio em sala de aula. Contudo, expôs ter autonomia em desenvolver suas atividades pedagógicas, alegando “conseguir raciocinar” e que seu acompanhante o auxilia apenas no transporte escolar utilizado para acesso à escola e no contexto externo à sala de aula. Aluno lê e escreve com autonomia conforme seu ritmo, respeitando sua limitação física. (E6) nunca trabalhou e nem frequentou nenhum curso de qualificação profissional. Relata gostar de estudar, por ver as pessoas, e que não tem dificuldade na aprendizagem. Cursa o 2º ano do Ensino Médio, período matutino em uma escola da Rede Estadual de ensino. Ele recebe como benefício a Bolsa Família e uma pensão advinda do pai já falecido. Faz uso de medicação controlada e realiza acompanhamento contínuo com fisioterapeuta e neurologista.

• **Estudante 7 (E7)**

E7 tem 17 anos, no perímetro temporal da coleta de dados, sexo feminino e possui baixa visão por causa de infecção congênita - a toxoplasmose transmitida durante a gestação, ainda associado a um quadro de transtorno do espectro do autismo (TEA). Filha de pais separados, reside com o pai, cuja profissão é vigilante, com a madrasta que é do lar, mais dois irmãos menores. Com diagnóstico tardio, a visão agravou, segundo o pai, por falta de recursos financeiros. Usou óculos por cinco anos, porém, com o desemprego do pai, deixou de fazer o

---

<sup>11</sup>A distrofia muscular de Duchenne é uma doença muscular, que surge por incapacidade de o organismo produzir uma proteína fundamental para o funcionamento dos músculos. Essa proteína chama-se distrofina e a sua existência leva a uma perda das fibras musculares, com necrose e substituição por fibrose e tecido adiposo. Disponível em: <https://neuropediatria.pt/index.php/pt/para-os-pais/distrofia-muscular-de-duchenne>. Acesso em: 21 out. 2020, 14h.

tratamento, o que agravou completamente a visão da estudante. Cursa o 2º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, no período vespertino do qual o pai a leva e busca diariamente, alegando que a filha não possui autonomia nenhuma para sair sozinha de casa. Em seus afazeres de vida diária apresenta independência, inclusive auxiliando nas tarefas domésticas. Iniciou sua trajetória escolar aos sete anos de idade, em escola pública regular, sendo cogitado, por várias vezes, tirá-la da escola por falta de subsídios de transporte e em sala de aula. No momento, conta com professor de apoio em sala de aula e faz uso de recursos materiais como lupa e material ampliado. Não teve experiência profissional, tampouco fez curso de qualificação. Não possui BPC e não faz uso de medicação contínua, nem de acompanhamento médico.

• **Estudante 8 (E8)**

E8, 20 anos, sexo feminino, apresenta um quadro de discalculia e transtorno do espectro do autismo, diagnosticado aos 12 anos idade. Filha de pai policial e mãe técnica em informática, reside com dois irmãos e uma sobrinha (filha do irmão mais velho). A estudante cursa o 2º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, no período matutino e alega gostar muito de estudar e tem ótima interação com seus professores. Iniciou sua trajetória escolar aos quatro anos de idade, na educação infantil, em escola e sala regular de ensino. Ao ingressar no Ensino Fundamental I, foi encaminhada para a Classe Especial onde permaneceu por apenas três meses, porque a mãe alegou piora da filha na referida sala. E8 nunca trabalhou e tentou iniciar curso de qualificação profissional em informática, porém, não foi selecionada. Não possui nenhum tipo de benefício. Possui uma professora auxiliar para acompanhá-la em sala de aula. Realiza acompanhamento psicológico, semanalmente, e não faz uso de medicação controlada.

• **Estudante 9 (E9)**

E9 é do sexo masculino, durante a coleta tinha 18 anos e frequenta o 2º ano do Ensino Médio, período matutino, em escola regular da Rede Estadual de ensino, com acompanhamento de intérprete. É deficiente auditivo, decorrente de infecção da mãe pelo vírus da rubéola, durante as primeiras semanas de gravidez. Filho mais velho de três irmãos, possui pai e mãe, que são microempresários do ramo alimentício, contudo, reside com a avó materna por opção, e recebe o BPC; a avó é responsável pela administração do valor recebido. A mãe relata receber a Bolsa Família, oriundo dos demais irmãos. Iniciou sua escolarização aos quatro anos, na educação infantil, em escola regular da Rede Municipal de Ensino, enfrentando entraves na

realização da matrícula por ser deficiente, além de preconceito por parte dos colegas. Relata que a aprendizagem no Ensino Fundamental foi muito difícil e que não se adaptou aos professores, o que gerou desânimo e reprovação por dois anos consecutivos. Já no Ensino Médio, E9 relata estar muito adaptado e que está fácil e nunca sofreu preconceito na escola, possui intérprete e não recebe atendimento especializado. Nunca trabalhou, entretanto, frequentou e concluiu curso de formação profissional no SENAI, voltado à área de recursos humanos. Além disso, fez uso de medicação controlada dos cinco aos oito anos de idade, quando recebeu alta médica. Por causa de problemas comportamentais, há um ano retornou ao acompanhamento neurológico, fazendo, atualmente, uso de medicação controlada.

• **Estudante 10 (E10)**

E10, no momento da coleta de dados estava com 18 anos, é do sexo feminino e deficiente auditiva. A estudante foi diagnosticada aos seis anos idade. Reside com a mãe, o pai, que são microempresários, e mais dois irmãos mais novos. Cursa o 2º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, no período matutino, é independente em sua rotina diária, e utiliza bicicleta como transporte para ir à escola. O diagnóstico aos seis anos foi feito por profissionais do Estado do Maranhão, onde residia com sua família. Iniciou sua trajetória escolar aos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental I (por insistência de familiares por haver resistência da mãe), em escola regular do ensino público no Estado do Maranhão e não fazia uso de recursos materiais em sala de aula. Por causa da mudança de Estado, a continuidade aos atendimentos multidisciplinares foi cessada. Durante o Ensino Fundamental II, já instalada em Mato Grosso do Sul, até os dias atuais, possui intérprete para acompanhá-la em sala de aula. Relata não gostar de estudar, bem como dificuldade para aprender LIBRAS, além disso, sente-se excluída pelos colegas. Não possui experiência laboral, nem frequentou curso de qualificação profissional. Não possui nenhum tipo de benefício, contudo, está no aguardo do processo de solicitação dele. Não realiza acompanhamento médico e não faz uso de medicação controlada.

• **Estudante 11 (E11)**

E11, na data da coleta tinha 22 anos, é do sexo feminino, apresenta retinose pigmentar (RP)<sup>12</sup> com 100% de cegueira do olho direito e 10% de visão no olho esquerdo. O diagnóstico

---

<sup>12</sup>Retinose pigmentar (RP) ou retinite pigmentosa refere-se a um grupo de doenças hereditárias que causam a degeneração da retina, região do fundo do olho humano. Pessoas com RP apresentam um declínio gradual em

só veio aos sete anos. Reside com a mãe vendedora autônoma, o padrasto, atualmente desempregado, e três irmãos mais novos. A E11 recebe o BPC. Aos cinco anos de idade, iniciou sua escolarização na Educação Infantil, com muita dificuldade para a realização da matrícula. Frequentou apenas alguns meses, sendo afastada pelo comportamento agressivo, retornando, somente, aos sete anos. O Ensino Fundamental foi feito em escola pública da rede municipal, com apoio da sala de recurso multifuncional. Na sala de aula regular, utilizava prancha de apoio acoplada à carteira. Com acessibilidade precária na escola, E11 frequenta o 2º ano do EM, no período noturno, em uma UE estadual, próxima a sua casa. A aluna alega indiferença dos profissionais. Acredita não ter muita habilidade para trabalhar, contudo, foi babá por três anos. Em 2015, iniciou, sem conseguir concluir, o curso de Jovem Aprendiz “Gerando o Futuro”, em um Centro Juvenil do município eleito por esta pesquisa. A estudante não faz uso de medicação controlada e, atualmente, não possui acompanhamento médico.

• **Estudante 12 (E12)**

E12, 18 anos, é do sexo feminino, possui deficiência auditiva com perda severa a profunda, sem causa aparente. Reside com quatro pessoas, a mãe, cuja profissão é doméstica, duas irmãs e o padrasto. Recebe o BPC e foi diagnosticada aos quatro anos de idade, porém sua deficiência já era perceptível pela mãe desde um ano. Iniciou sua escolarização em escola especial - APAE, lugar que frequentou por três anos (dos dois aos cinco anos). Aos sete, iniciou sua escolarização no Ensino Fundamental I, sendo auxiliada por intérprete desde então. Atualmente, frequenta o 2º ano do Ensino Médio no período matutino, em uma escola da Rede Estadual de ensino e é acompanhada por intérprete. Realiza atendimento semestral com equipe multidisciplinar, na capital do Estado, em uma Fundação para o Estudo de Tratamento das Deformidades Craniofaciais (FUNCRAF)<sup>13</sup>, e não faz uso de medicação controlada.

Após a catalogação dos dados obtidos, verificou-se baixo número de estudantes com deficiência intelectual matriculados nesta modalidade de ensino. Somente um estudante com DI encontrava-se matriculado entre o 2º e 3º anos do EM. Deste modo, articula-se com Bueno

---

sua visão, porque as células fotorreceptoras morrem, podendo conduzir à cegueira. Disponível em: <https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/retinose-pigmentar>. Acesso em: 12 abr. 2020.

<sup>13</sup>Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformidades Craniofaciais (FUNCRAF) é uma entidade sem fins lucrativos, de caráter assistencial e filantrópico, com sede em Bauru, SP. Atualmente, mantém três unidades de atendimento ambulatorial nas áreas de deficiência auditiva e fissura labiopalatina, duas delas localizadas no Estado de São Paulo, e a terceira unidade se situa em Campo Grande, MS. Os atendimentos são 100% do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <http://www.funcraf.org.br/indexarquivos/Page318.htm>. Acesso em: 12 abr. 2020.

e Meletti (2011), para destacar o quanto esse público não consegue transpor a escala fundamental de ensino, em direção ao EM. Isso denota um afunilamento do PAEE no acesso ao Ensino Médio. Diante do mesmo cenário, Ferreira (2007) evidencia que quanto mais se avançam os níveis escolares, maior a diferença entre os alunos já frequentes da escola regular e os estudantes com deficiência intelectual, no que tange à aquisição do conhecimento escolar. A autora salienta também que quanto maior a complexidade do conhecimento, mais se simplifica o nível de ensino desse público, culminando em um abandono dessa aprendizagem, substituída por “atividades de natureza prática e repetitiva que nada contribuem na produção de significação” (FERREIRA, 2007, p. 20).

Deste modo, vale destacar a disparidade de idade dos participantes, com média de 19,1 anos. Eles têm uma considerável diferença idade/série por conta do atendimento tardio ou ineficaz que receberam. Marques (2010) salienta que isso promove o fracasso escolar dentro de um sistema excludente e estigmatizante.

No caso dos participantes desta pesquisa, a situação não pode ser atribuída à iniciação tardia à escolarização, exceto no caso de E6 e E7, conforme informação dos responsáveis. A análise dos dados permitiu verificar que a idade inicial não foi fator que interferiu para distorção idade/série, uma vez que 83,3% dos estudantes participantes do estudo ingressaram seus estudos na idade apropriada conforme recomendado na LDB/1996, e suas alterações destacados pelo artigo 6º da legislação vigente (BRASIL, 2013).

Assim, esta idade avançada dos participantes do estudo sugere a possibilidade de reprovação ou mesmo de evasão desses estudantes, e conseqüentes falhas na escolarização deste PAEE (FRANCO, 2015; CARVALHO, 2012; CRUZ, 2011; FILHO, 2011). Essa condição remete a entraves aos estudantes com deficiência para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, pela falta de escolarização (LORENZO, 2016)

O estudo de Barros (2008), cujo objetivo foi analisar em quais condições ocorria o trabalho pedagógico com alunos com deficiência matriculados em classe comum no ensino médio, revelou despreparo dos professores com aulas centradas no professor e adoção de práticas discriminatórias e homogêneas. Participaram do referido estudo quatro alunos, sendo dois com deficiência física e dois com deficiência auditiva e 13 educadores. Mesmo com avanços já ocorridos ao acesso deste público no EM, há limitações em função ao alto índice de evasão, sendo comum esse público concluir o ensino sem conhecimentos necessários para o trabalho e para a sua vida (BARROS, 2008).

Dados do censo escolar MEC/INEP, de 2015, destacaram a matrícula de 751.747 estudantes com deficiência, sendo que apenas 7% deles correspondiam ao Ensino Médio

(BRASIL, 2016). Em face disso, Sales (2019) investigou o desenvolvimento de escolarização de três alunos com deficiência visual egressos do Ensino Médio e constatou a importância desta modalidade de ensino para os estudantes no tocante ao conhecimento, ao desenvolvimento pessoal, bem como a progressão ao acesso à escolarização.

Dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) (RELAÇÃO..., 2015) revelam que entre as pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho, a maioria possui ensino médio, portanto, o baixo número dessa população neste nível de ensino constituiu em obstáculo para o ingresso no trabalho. Autores como Lorenzo (2016); Tanaka e Manzini (2005); Pizato, (2010); Bueno e Meletti (2011); Galery, (2011); Capellini, (2012) discutiram sobre essa temática em discussão, em face dos percursos e percalços desse público ao tentar ingressar no mercado de trabalho em condições de baixa escolarização.

#### 4.1.2 Caracterização dos pais/responsáveis

Na Tabela 9 estão dispostos os dados obtidos sobre os pais/responsáveis pelos alunos do PAEE.

**Tabela 9** – Caracterização: segmento pais - idade, escolaridade, benefícios recebidos (N=12)

Responsável	Idade	Escolaridade	Formação	Profissão	Gênero	Deficiência do filho
R-1:mãe	38 anos	Superior Completo	Pedagogia	Professora	Feminino	Surdo
R-2:mãe	52 anos	Analfabeta		Desempregada	Feminino	Cego
R-3:mãe	36 anos	Graduação (em curso)	Pedagogia	Estagiária/vendedora	Feminino	Cega
R-4:mae	43 anos	Ensino Médio incompleto	-	Cuidadora	Feminino	Deficiente intelectual
R-5:mãe	46 anos	Ensino Médio. incompleto	-	Corretora de imóveis	Feminino	Deficiente física
R-6:mãe	38 anos	Ensino Médio completo	-	Doméstica	Feminino	Surdo
R-7:mãe	38 anos	Ensino Médio completo	-	Do lar	Feminino	Deficiente físico
R-8:pai	42 anos	Graduação incompleta	História	Vigilante	Masculino	Deficiente visual
R-9:mãe	45 anos	Ensino Médio completo	-	Assistente de informática	Feminino	Autismo
R-10:mãe	39 anos	Graduação incompleta	Pedagogia	Microempresária	Feminino	Surdo
R-11:mãe	43 anos	Superior completo	Pedagogia	Do lar	Feminino	Deficiente física
R-12:mãe	37 anos	Ensino Médio completo	-	Do lar	Feminino	Surda

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

\*R-1: Responsável

Conforme a Tabela 9, a idade dos responsáveis varia entre 36 e 52 anos (média= 43,5 anos). No que se refere à escolaridade, entre os 12 responsáveis, dois apresentaram nível superior completo (graduação), um está cursando a graduação e dois com graduação incompleta. Já na modalidade do Ensino Médio, quatro completaram essa etapa e dois deles tem EM incompleto. Além disso, há uma analfabeta, que, conforme seu relato, disse “escrever mais ou menos o seu próprio nome” (R-2 mãe), pois nunca frequentou a escola.

Quanto aos tipos de benefícios que os filhos recebem, dos 12 entrevistados, 3 possuem BPC; 4 recebem Bolsa Família<sup>14</sup>, um deles recebe pensão do pai já falecido e 4 não possuem auxílio financeiro oriundo do filho com deficiência. Entre esses últimos, R12 relata que essa solicitação está em processo.

#### 4.1.3 Caracterização dos professores

Como se pode observar na Tabela 10, a idade dos participantes varia entre 32 e 47 anos (média= 38,1 anos), 7 dos participantes são do gênero feminino e apenas 1 do gênero masculino.

**Tabela 10** - Caracterização do segmento professores participantes da pesquisa

Sigla	Idade (anos)	Sexo	Formação acadêmica	Tempo de experiência na Unidade Escolar	Experiência profissional
P – 1	43	Feminino	Letras/Mestre em Literatura	8 anos	EM; EJA
P – 2	39	Feminino	Letras/Pedagogia	3 anos	EM; EF II
P – 3	47	Feminino	História/Direito	10 anos	EM; EF II; EM; EJA
P – 4	30	Feminino	Letras	4 anos	EM; EJA;
P – 5	38	Feminino	História- Pós-graduação Educação Especial	5 anos	EM; EF II; Educação Especial
P – 6	41	Feminino	História	4 anos	EM; EJA; EF II;
P – 7	35	Feminino	História	3 anos	EJA; EF II; Universidade (Sub.)
P – 8	32	Masculino	História/Geografia	2 anos	Ensino Fundamental II

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2019.

Legendas: EM=Ensino Médio; EJA=Educação de Jovens e Adultos; EF=Ensino Fundamental; Sub=

Nota: O número de professores é menor que o de alunos, por P-2 e P-8 lecionarem para mais de um aluno com deficiência.

<sup>14</sup>Bolsa Família: benefício básico destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de extrema pobreza. Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm). Acesso em: 3 jul. 2020.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017a), coordenado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), revelam que a maioria dos professores da Educação Básica, 1.753.047, são do gênero feminino, enquanto 439.177 do sexo masculino.

Vianna (2002) verificou que a diferença de gênero é algo eminentemente cultural, estando presente na educação a origem biológica referente ao trabalho, assim encontram-se profissões voltadas à presença feminina. No Estado de Mato Grosso do Sul, os dados do Censo (2017) apontam que, entre 25 e 39 anos, 50% são do gênero masculino e 45% do sexo feminino, destoando do Censo 2017 quanto ao cômputo geral (SED/MS, 2017, p. 42).

Para participação na pesquisa, a composição da amostra considerou como critério o professor trabalhar com disciplinas que abordassem o tema trabalho nas aulas, informado previamente pela gestão escolar. Entre os oito participantes, todos apresentaram curso superior, Licenciatura em Letras (P1 e P4), sendo P1 Mestre em Literatura; (P5); (P6); (P7) e (P8) possuem Licenciatura em História; (P2) Licenciatura em Letras e Pedagogia; (P3) Licenciatura em História e Direito. Destes, somente um (P5) possui pós-graduação na área de Educação Especial. O tempo médio de experiência é de 4,3 anos entre os participantes, 100% deles possuem experiência profissional no Ensino Médio, seis deles (P2), (P3), (P5), (P6), (P7) e (P8) no Ensino Fundamental II, destes (P1), (P3), (P4), (P6) e (P8), na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Observou-se que apenas um deles possui formação para atuação com PAEE e os demais têm em áreas distintas desse contexto educacional, denotando a necessidade de formação continuada para atender a esse público. Diante disso, Glat e Nogueira (2003) relacionam esse fator à postura do professor em privilegiar alguns conteúdos desvinculados da realidade do estudante. Para as autoras, isso ocorre em função de os profissionais não terem recebido em seu curso de formação e capacitações instrumentos para atender de modo específico as necessidades de aprendizagem dos estudantes do PAEE (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

A seguir, são apresentadas as análises e discussões desta pesquisa, em articulação com as informações já descritas.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os processos analíticos empreendidos sobre os recortes selecionados de *corpora*, para a constituição do *corpus* eleito, estão dispostos conforme os segmentos envolvidos: estudantes, pais/responsáveis e professores. Para fins de organização, os recortes foram nomeados de R (recortes), compostos dos ditos dos sujeitos de pesquisa nomeados como (E) de estudante, (PR) de pais/responsável e (P) de professor, numerados de forma sucessiva.

Os segmentos (estudante/professores/pais/responsáveis) foram reunidos em categorias de análise, pela apresentação de regularidades, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1** - Estrutura e organização dos resultados contendo as categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
<b>SEGMENTO 1: ESTUDANTE</b>	
Escolarização: Concepções e cenário	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Importância do estudo e a participação dos pais nesta escolha;</li> <li>✓ Avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental I e II, estratégias de ensino (recursos materiais) e formas de avaliação no Ensino Médio;</li> <li>✓ Relações sociais escolares, estigma e preconceito no Ensino Médio;</li> <li>✓ Expectativas após o Ensino Médio.</li> </ul>
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalho/relevância/ habilidades, abordagem do tema no Ensino Médio;</li> <li>✓ Receptividade do deficiente no mercado de trabalho/apropriação da Lei de Cotas.</li> </ul>
<b>SEGMENTO 2: PROFESSOR</b>	
Ambiente escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apropriação e concepções sobre a política educacional inclusiva;</li> <li>✓ Recursos de acessibilidade/pedagógicos/atendimento educacional especializado;</li> <li>✓ Deficiência como interferência/discriminação/preconceito.</li> </ul>
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Abordagem de disciplinas relacionadas ao trabalho/habilidades;</li> <li>✓ Recepção e aceitação ao mercado de trabalho para o PAEE;</li> <li>✓ Importância e habilidades para o trabalho;</li> <li>✓ Apropriação e opinião sobre a Lei de Cotas.</li> </ul>
<b>SEGMENTO 3: PAIS OU RESPONSÁVEIS</b>	
Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diagnóstico, receptividade, aceitação, aspectos positivos e negativos da escola, relevância do estudo;</li> <li>✓ Processo de ensino-aprendizagem; recursos pedagógicos; atendimento especializado;</li> <li>✓ Deficiência como interferência/ discriminação/preconceito.</li> </ul>
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Incentivo/importância do trabalho; receptividade no mercado de trabalho, qualificação profissional e expectativas laborais posterior ao Ensino Médio;</li> <li>✓ Lei de Cotas e Benefício de Prestação Continuada.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

## 5.1 SEGMENTO ESTUDANTE

Em sequência, estão os resultados e discussão, no que se refere aos estudantes entrevistados. Esta escolha orienta o leitor na verificação da análise construída e facilita o entendimento. Nesses excertos, é possível ver as falas transcritas dos sujeitos entrevistados, a expressividade permeada por relatos espontâneos, ou introspectivos, sérios, críticos, perpassados de irritabilidade e impaciência, ou de carga emocional latente, na defensiva, ou de exaustão e angústia pelas lembranças suscitadas pela coleta, de um contexto de exclusão experienciado ao longo da vida dos colaboradores.

### 5.1.1 Importância do estudo e a participação dos pais nesta escolha

Para Muto, Campos e Melo (2016), o apoio dos pais aos estudantes é imprescindível em todo o processo de escolarização, bem como a parceria entre a família e a escola, sobretudo na busca de favorecer e garantir uma aprendizagem equitativa ao PAEE. Destarte, nessa subcategoria, os estudantes foram questionados em relação ao estudo e sua importância, bem como a participação dos pais, na conjuntura de ensino/aprendizagem. Dos 12 participantes entrevistados, 10 deles (83%) relataram gostar de estudar e que são incentivados por seus responsáveis conforme se verifica nos excertos com base no Quadro 2.

**Quadro 2** - Segmento estudante – importância do estudo e acompanhamento dos pais

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[...] Sim, porque vejo uma chance em melhorar minha vida no futuro (E 3).</i>
R	<i>[...] Gosto sim, porque sem estudo a gente não é nenhuma coisa no futuro (E6).</i> <i>[...] Não... não gosto, é ruim estudar. As pessoas separam as especiais, diz que as surdas não sabem de nada. É difícil (E9).</i>
R	<i>[...] Sim, para eu crescer lá na frente, e mostrar que é possível, mesmo com a deficiência é possível seguir minha vida em frente (E10).</i>
R	<i>[...] Não, porque tipo...na escola os professores não tem a responsabilidade nem o apoio para estar me atendendo nas minhas necessidades, porque eu tinha que ficar correndo atrás de material. porque quer cobrar só meus deveres e não faz o dever dele (E12).</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

As declarações positivas de E3, E6, E10 demonstram que a importância do estudo se centra na ideia de que é por ele que se projeta um futuro promissor, com melhores oportunidades, estabelecendo uma analogia entre escola/futuro/trabalho. Perante as respostas dos participantes foi possível evidenciar que a escolarização, na visão dos estudantes, tem grande relação com suas expectativas futuras, circunstância alicerçada na educação inclusiva, caso ela cumpra seu papel fundamental nesse processo.

Além disso, a ideia de superação também é abordada conforme E10 salienta e isso mostra que há uma postura que esse estudante quer evitar, aquela em que o sujeito com deficiência se coloca como incapaz e não tenta progredir e caminhar diante dos desafios da vida. Também, mediante as respostas dos participantes, foi possível evidenciar que a escolarização é ferramenta fundante da sua emancipação e demonstração de que o aluno com deficiência também pode progredir, independentemente de ser ou não PAEE e que na visão dos estudantes a escola é local de superação e de subsídio para a projeção do seu futuro.

Em contrapartida, as posições de E9 e E12 são opostas, pois expõem não gostarem de estudar, ainda que aleguem ser incentivados por seus responsáveis, para a prática do estudo, conforme demonstrado nos recortes. Os relatos demonstram ressentimento e consternação, evidenciam incômodo diante de situações negativas vivenciadas no ambiente escolar. Já no discurso de E9, estudante com deficiência visual, vê-se uma denúncia da forma que a inclusão se estabeleceu para com ela, dentro dos liames da escola. Tanto E9 como E12 externam ser negligenciados, segregados, separados, circunstância contrária à ideia de inclusão que os levou ao contexto regular de ensino, direito assegurado pela Constituição (BRASIL, 1988), pela LDB (BRASIL, 1996) e LBI (BRASIL, 2015). Tais excertos revelam intensa carga emocional, de modo que no ato da entrevista E12 mostrou-se exaltada ao relatar os fatos. Vale ressaltar que na escola de E12, até o momento da entrevista, não havia sala de AEE, mesmo sabendo o que é preconizado no Decreto nº 7.611/2011, legislação que ampara em seu art. 2º que a Educação Especial deve garantir serviços de apoio especializado, voltados a eliminar barreiras para o estudante PAEE (BRASIL, 2011).

Por meio dos relatos, pode-se dizer que essas situações tornam as condutas discrepantes e a escola um ambiente exaustivo, cooperando para a demasiada insatisfação com o ato de estudar. Nessa direção, Shimono (2008) destaca que à medida que aumentam os anos de estudo maior é o distanciamento entre pessoas com e sem deficiência nas escolas comuns, pois os estudantes apreendem a conjuntura de negligenciamento e de segregação, ocorridos, por vezes, pela falta de preparo ou de condição de trabalho.

Diante do exposto, destaca-se ainda a questão do estigma que o deficiente sofre, revelando que as pessoas com necessidades especiais são por vezes estigmatizadas, na escola regular, vistas como aquelas que são incapazes de desenvolverem-se. Esses depoimentos não minimizam e nem descaracterizam a real função da escola, mediante indicadores da importância atribuída à aprendizagem pelos estudantes, uma vez que este acesso ao ensino lhe é de direito.

Nesse cenário, Marinho e Omote (2017) versam sobre o quão é importante a relação interpessoal entre professor e aluno, no processo de ensino aprendizagem, de modo a considerar as variáveis pessoais desse profissional, visto que podem influenciar práticas pedagógicas aos estudantes em suas especificidades, diferenças ou dificuldades especiais, além das condições de trabalho desse profissional para a acolhida desse aluno. Vale destacar que mesmo que situações como esta ocorram, 83% dos participantes atribuíram ao estudo a condição para um futuro digno, ainda que conscientes dos percalços que terão que transpor, revelados em suas falas, verificados nos relatos de E9 ao atribuir que a dignidade está vinculada à escolarização e ao acesso ao trabalho. A projeção do futuro passa por essas esferas e permite a E9 almejar uma vida melhor.

O mesmo ocorre com E10, de modo que estudar possibilita mudança de paradigmas e acessibilidade para esses estudantes. Nesse ponto, concorda-se com Schambeck (2020), ao destacar o esforço das pessoas com deficiência quanto à acessibilidade, no intuito de serem reconhecidas por sua capacidade e não pela deficiência. Isso dialoga com relato de E12, cujo depoimento reafirma implicitamente a carência de políticas públicas já instituídas, porém não consolidadas, voltadas aos serviços e suportes do AEE, para atender as especificidades do PAEE.

Nesse sentido, Glat e Nogueira (2003) destacam que o acesso das pessoas com deficiência à escola, a garantia de matrícula e permanência com os demais alunos em escolas regulares são importantes, todavia insuficientes, pois encontram muitos percalços para que o prescrito na lei seja imputado. Para as autoras supracitadas, a redução da exclusão escolar só pode se dar pela reorganização educacional, voltada à orientação do trabalho docente, atendendo e respeitando as especificidades e necessidades dos estudantes, sendo ou não PAEE.

Entretanto, no que diz respeito ao incentivo e participação dos pais na escolha de estudar, o acompanhamento familiar mostrou-se fundamental, na visão dos alunos entrevistados, haja vista que dos 12 estudantes participantes do estudo, 11 deles (91,6%) sinalizaram incentivo dos pais à escolarização conforme demonstrado no Quadro 3.

**Quadro 3** - Segmento estudante – participação dos pais nesta escolha

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[...] Sempre me levou, falou assim, você tem que ir aprender, fazer amizades, tirar boas notas para ser “alguém no futuro. (E4)</i>
R	<i>[...] Assim... meu pai e minha mãe sempre me falaram: se você quiser ser <b>uma pessoa bem sucedido na vida, a primeira coisa é poder ter um estudo</b>, porque as portas depois que a gente termina os estudos e faz o que a gente gosta, as portas se abrem, então me incentivam <b>ser alguém de bem.</b> (E5).</i>
R	<i>[...] Todo jovem, se <b>quer ser alguém na vida tem que estudar, senão vai ficando para trás.</b> (E7)</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Os depoimentos mostram que os responsáveis entrevistados veem a escola como propulsora no futuro dos estudantes, uma vez que dos 12 estudantes participantes do estudo, 11 deles sinalizaram incentivo dos pais à escolarização, em que se atribui à escola um local de socialização e meio de construção de uma estrutura de saberes amparadora de um futuro melhor. Contudo, os relatos revelaram preocupação desses pais/responsáveis com o dever dos alunos, vistos em E7 em que os pais não os querem em uma posição assimétrica dos demais.

No caso de E5, o relato mostra que na visão dos pais, exposta pelo estudante, a ascensão está ligada ao estudo, delineando que é pela escolarização que as pessoas têm oportunidade, inclusive acesso a uma visão de mundo que a torna “alguém de bem”, revelando que há uma conscientização do PAEE como protagonista nesse processo, enviesada pela perspectiva dos pais. Cabe ressaltar que as contribuições analisadas se assemelham às falas produzidas pelos responsáveis, dentro dessa subcategoria de análise. É inerente aos pais esse discurso de incentivo e os filhos já mostram tê-lo internalizado, como foi constatado. Diante desses relatos, é possível refletir a importância de estudos voltados a dar voz às pessoas com deficiência, para que sejam protagonistas de seus anseios em face das perspectivas para sua própria vida.

Na subcategoria que segue, são discutidas as estratégias de ensino, em face aos recursos materiais e as formas de avaliação nas instituições onde a coleta de dados ocorreu.

### 5.1.2 Avaliação da aprendizagem no ensino Fundamental I e II, estratégias de ensino (recursos materiais) e formas de avaliação no Ensino Médio

Na proposta da educação inclusiva, a escola é vista como aliada do processo de aprendizagem dos estudantes, sujeitos desta construção de conhecimentos, com participação

ativa no processo pedagógico. Nessa vertente, o professor é a base, mas não o pilar absoluto, pois a parceria e o envolvimento da família, gestores e políticas públicas também são necessários (CAIMI; LUZ, 2018).

Nessa gama de sentidos, a literatura da área revela a necessidade de ações e mudanças atitudinais em relação ao acesso à aprendizagem de estudantes PAEEs, de todos que fazem participação direta de sua vida e escolarização. Assim, sobre o processo de resgate do percurso escolar dos sujeitos entrevistados, nessa subcategoria tratou-se da aprendizagem, das estratégias de ensino e dos recursos materiais utilizados como apoio em sala de aula e avaliação. Além disso, verificaram-se as falas dos estudantes sobre as questões levantadas, conforme descrito no Quadro 4.

**Quadro 4** - Segmento estudante - aprendizagem no Ensino Fundamental I e II

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[ ] Fui alfabetizada por uma professora já estava no 4º ano (E2)</i>
R	<i>[...] Foi bom, porque eu aprendi muita coisa, é... <b>quebrei muitas barreiras</b> também, porque meu problema já é desde criança, então eu aprendi a conviver com as pessoas, aprendi também que <b>há diferenças</b>, então além do ensino de aula e de matéria, foi bom prá mim nesse <b>quesito</b> (E3).</i>
R	<i>[...] Bom, porque aprendi muitas coisas novas, <b>tive bastante evolução nas minhas particularidades</b>,_sinto falta às vezes (E5).</i>
R	<i>[...] A maior dificuldade do ensino fundamental é a porque libras, nem todas as palavras tem sinal. <b>Então depende do professor, se ele não fizer uma aula diferenciada, o desenvolvimento é pequeno</b> (E7).</i>
R	<i>[...] Foi muito ruim, muito mal, os professores de história, matemática... eu não entendia muito a matéria, tirava muito zero, foi muito difícil (E9).</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Como pode ser verificado no Quadro 4, ao serem questionados quanto ao aprendizado no Ensino Fundamental I e II, pautados em quesitos como: “ótimo; bom; regular (mais ou menos) e ruim”, bem como nas dificuldades encontradas, ou não, nesta modalidade de ensino, dentre os 12 entrevistados, seis estudantes julgaram como “boa” sua aprendizagem no EF; três, consideraram “mais ou menos”; um “ruim”; um “muito ruim” e um considerou seu aprendizado no EF como “ótimo”.

Observa-se que os relatos dos participantes E2, E7 e E9 mostraram-se compatíveis com os estudos na área de Educação Especial. Em E3, está expressa a relativização de sua

aprendizagem, além da superação, e a importância da socialização e aceitação das pessoas quanto a sua deficiência.

Deste modo, ao destacar a aceitação de si e das pessoas em relação sua deficiência, sobretudo o estigma e preconceito em seu depoimento, assemelha-se ao exposto por E5, uma vez que relata aprendizagem positiva no EF, que permite inferir situações de percalços, de transposição de obstáculos, de divisão no lugar de inclusão, apesar de os alunos afirmarem que foi “bom/muito bom”. Nesse processo, salienta-se o preconceito que emerge da subjetividade do sujeito, ao expressar-se, essa conjuntura dialoga com Bardin (2016) que explicita como as emoções e representações emergem, inconscientemente e materializam-se no dizer do entrevistado.

Ademais, embora os dois tenham externado resiliência para lidar com as circunstâncias vividas, ao analisar os depoimentos verifica-se que, implicitamente, os sujeitos atribuem para si uma “culpa” por apresentarem tal deficiência, e, principalmente, autorresponsabilizam pelos percalços de adaptação ao currículo escolar, bem como pela convivência insatisfatória com seus pares, nesse ambiente. Nos dizeres pode-se depreender que a marca da diferença que carregam faz com que assumam o estigma que circula sobre as pessoas com deficiência e deixam transparecer nos relatos que existem percalços, pela sua peculiaridade, dificuldade e condição.

Outro fator a ser mencionado, que despertou atenção nos depoimentos, é a consternação apontada, por meio de expressões faciais e tons de voz dos sujeitos, durante as entrevistas, o que faz refletir sobre a invisibilidade de ações que descaracterizam esses alunos, por conta de sua condição anatomofisiológicas. Bardin (2016) considera que “o entrevistado, expressando algo que viveu, denota uma subjetividade, pois ao dizer ‘Eu’ via processos cognitivos por meio de seu sistema de pensamento de representações, suas emoções e afetividades, são afloradas pelo seu inconsciente” (BARDIN, 2016, p. 94).

Em contrapartida aos relatos de foro positivo, destacam-se os depoimentos de E7, com deficiência visual, e E9, auditiva, sobre os processos de aprendizagem pelos quais passaram, cujas falas evidenciam desconforto e insatisfação dos estudantes voltados a sua aprendizagem.

Os estudantes não relativizaram escola com socialização, mas como ambiente genuinamente pedagógico, onde encontraram barreiras ao acesso a sua aprendizagem. Logo, segundo estudos de Oliveira e Silva (2020), se as especificidades dos estudantes surdos forem respeitadas, via recursos educacionais inclusivos e procedimentos metodológicos favoráveis, eles podem alcançar maior êxito em conceitos mais complexos, quando inseridos em sala regular de ensino, com prevalência de falantes, situação não notada no lócus de pesquisa eleito.

Segundo Reis, Araújo e Glat (2019), caso não sejam estabelecidas as estratégias pedagógicas específicas, as experiências negativas podem acentuar o estigma sobre o estudante, gerando baixa autoestima, bem como certo conformismo de uma vida sem desafios. Contudo, a contribuição dos autores supracitados articula-se ao depoimento de E9, acreditando que a prática pedagógica desvinculada de um olhar inclusivo, também é responsável pelo atraso no desenvolvimento do aluno. Essa concepção articula-se aos estudos de Reis, Araújo e Glat (2019), pois é nessa realidade estigmatizante que o PAEE constrói sua identidade e assume seu lugar conforme as fases de sua vida, principalmente, por sua representação na sociedade. Segundo as autoras, “esse processo de socialização estereotipada reflete, frequentemente, em uma autoimagem depreciativa, na medida em que o indivíduo acaba se identificando com o papel que lhe foi outorgado” (REIS; ARAÚJO; GLAT, 2019, p. 31).

Quanto às estratégias de ensino e aos recursos materiais utilizados pelos professores do Ensino Médio, cinco dos participantes (41,6%) relataram receber estratégias de ensino diferenciadas, seis deles disseram que não e um relatou que às vezes.

Já nas dificuldades encontradas no Ensino Médio, dos 12 estudantes participantes do estudo, sete deles (58%) relataram ter dificuldade em acompanhar algumas disciplinas, quatro disseram que não e um deles, E9, respondeu às vezes, conforme descrito no Quadro 5.

**Quadro 5** - Segmento estudante – estratégias de ensino (recursos materiais) e dificuldades no Ensino Médio

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>E1: Não, não...só tem a cuidadora mesmo (E1)</i>
R	[...] <i>Em algumas disciplinas de história, ciências e geografia os professores passam muitas coisas em vídeos, mas isso só no ensino médio, antes não (E2).</i>
R	[...] <i>Sim, uso fonte ampliada e lupa de aumento (E3).</i>
R	[...] <i>Não...O ensino deles é “facinho”, mas eu que não raciocino, é um pouco difícil (E6).</i>
R	[...] <i>Usa sim. Usam explicação mais detalhada. Tem até matérias que a própria professora desenvolveu para me ensinar com barbante. A professora de biologia comprou “até” frutas para trabalhar hortifrúti, para que eu pudesse tocar, sentir, explicou muita coisa (E7).</i>
R	[...] <i>Ah...sempre tive intérprete que me ajudou (E9).</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Nesse contexto de estratégias e recursos pedagógicos, os participantes E1 e E9 atribuíram tais recursos como apoio dos intérpretes. Em grande medida, essa visão se deve ao fato de que ter um acompanhante já é, para a comunidade escolar e para os alunos PAEEs, uma das marcas representacionais da diferença do atendimento escolar “diferenciado”, da qual emergem as considerações de E9.

Em contrapartida, 10 dos participantes referiram conhecimento do que são tais recursos, diferente dos anteriores, e expressaram a relevância destes como auxílio para seu aprendizado, de modo que se constatou esforço, por parte de alguns docentes, verificando-se que a boa vontade do professor está atrelada a circunstâncias como no relato de E7.

Dessa maneira, verificou-se nos relatos que a dependência do aluno e a “boa vontade” do docente são mais complexas do que aparentam ser, e viabilizam seu acesso à aprendizagem, porém não cabe atribuir os fracassos ao professor, pois o cenário se mostrou desfavorável às condições para esse profissional.

Essa situação remete aos estudos de Souza, Dal Ri e Luiz (2018), ao destacarem uma violência simbólica (violência no sentido de privação) dentro do espaço escolar, tanto para o aluno quanto para o professor, vista como algo de difícil percepção, porém ratificada pelos depoimentos em questão, em conformidade com a situação da não aprendizagem. Para as autoras trata-se da violência para com o par mais importante da aprendizagem, os discursos fazem parecer que as coisas não caminham da forma que deveriam por negligência do profissional, mas, ao observar as questões internas mediante depoimentos posteriores desses profissionais, vê-se que o problema é mais estrutural que pedagógico.

Outro ponto observado foi a visão ou a percepção de que o aluno PAEE, ao apresentar lacunas em sua escolarização, deve receber do educador as atividades com menor grau de dificuldade, um tipo de empobrecimento do conteúdo, em níveis muito baixos que para os demais da turma. Isso pode ser ratificado no dizer de E6, que para fazer as atividades utiliza o adjetivo “facinho”. Acredita-se que esse contexto decorre da ideia de incapacidade do PAEE em fazer atividades como os demais. Infelizmente, isso também já se cristalizou entre os próprios estudantes, pois acreditam que não têm o mesmo “raciocínio” dos demais, eximindo o papel do professor/escola, atribuindo para si uma culpa que não lhe é inerente, como uma autoestigmatização por causa de sua deficiência, ao autorrotular-se como “eu que não raciocino”. Isso está relacionado à introjeção de dizeres sobre si, atribuídos por outras pessoas e que acabam por ser considerados como verdade e fatores de identificação, mediante a visão que lhe foi conferida (GLAT, 2006).

O relato de E6 revela a exclusão dentro de um processo educacional, dito inclusivo, no tocante a uma visível desigualdade na oportunidade de acesso ao currículo no mesmo espaço educacional. Essa realidade contradiz a legislação que tem como característica o desenvolvimento pleno do indivíduo, em todas as áreas de sua vida, no que se refere ao trabalho, autonomia intelectual e pensamento crítico. Por isso, é preciso estimular a iniciativa desses alunos (BRASIL, 1996).

Deste modo, a conjuntura dialoga com Felício (2017), ao referir que há uma situação complexa no que compete à inclusão escolar, voltada ao EM, não no sentido de acesso à escola, mas de permanência e desenvolvimento do PAEE nesta modalidade de ensino. Contudo, nos depoimentos, nota-se que a diferença está presente sob o rótulo da incapacidade, como demonstrado nos recortes analisados até o momento.

No que tange aos modos de avaliação no Ensino Médio ao PAEE, 10 estudantes (83%) alegaram realizar avaliações diferenciadas e dois (16%), como aos demais alunos da sala, conforme apresentado no Quadro 6.

**Quadro 6** - Segmento estudante – formas de avaliação ao PAEE no Ensino Médio

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>O certo pra mim, era ter aprendido em braile, mas como “rolou” um empasse, esta é a forma que estou aprendendo, então pra mim é correto (E3).</i>
R	[...] <i>Todo mundo fazendo junto, e quando é separado eu fico junto com meu irmão que estuda na minha sala (E4).</i>
R	[...] <i>Não acho certo, porque eu deveria ter um acompanhamento de um profissional pra me dar o apoio que preciso, eu sei que tenho direito (E5).</i>
R	[...] <i>Faço em dupla, eu e uma colega. Mas ela fazia e respondia, a gente só discutia porque ela não me deixava nem mexer na prova porque minha letra não é muito bonita (risos) (E12).</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Com base no Quadro 6, é necessário destacar que, nos depoimentos, os estudantes PAEEs referem-se ao apoio de colegas ou de seus acompanhantes para realizar suas avaliações. Isso evidencia que as atividades avaliativas sempre contam com a presença de outra pessoa para auxiliar. Dessa conjuntura, pode-se inferir que os alunos PAEE podem carregar sobre si o estigma de que sozinhos não conseguem fazer o que é necessário, precisando, ao menos de supervisão, aqui chamada de auxílio do monitor, do amigo, do irmão, para desenvolver a atividade avaliativa.

Fica exposto também o receio, perpassado de preconceito, pois caso a avaliação fosse feita sem intervenção de terceiros, os alunos poderiam apresentar rendimento abaixo da média dos demais estudantes. Isso acarretaria fracasso escolar por parte do estudante, por sua condição, e, conseqüentemente, fracasso perante o trabalho feito pelo professor regente das disciplinas ensinadas. Diante do exposto, acredita-se que podem ser gerados resultados enviesados por outros sujeitos, de modo a não ter a real medida da aprendizagem desses alunos, bem como da sondagem das lacunas que possuem para serem sanadas, conforme ocorrem com os demais estudantes da turma e preconiza as leis vigentes.

Outro ponto a ser problematizado é o fato de os respondentes não terem mencionado o professor regente das disciplinas como mediador do processo de avaliação, pontuando apenas os colegas e seus monitores. Essa supressão da figura mediadora permite inferir que não há grande vínculo entre esse par, no momento de avaliar, a não ser pelo fato de que é o regente que orienta a ideia de que o aluno PAEE não fará a atividade sozinho, evidenciando a falta de uma política de trabalho pautada em aportes curriculares e atitudinais que permitam aos estudantes PAEEs participarem desse processo como os demais estudantes.

Essas questões apontadas dialogam com Marin e Braun (2018), ao abordarem em seus estudos práticas avaliativas de alunos com deficiência intelectual e autismo, sob uma perspectiva emancipatória e formativa. Sem uma postura ética não se pode questionar o que o estudante aprendeu, o que foi ensinado, ou mesmo, o que sabe e o que precisa ser ensinado. Os participantes E3 e E5 fazem menção de metodologias, bem como de estratégias no ensino PAEE, cujos depoimentos externalizam a ciência sobre seus direitos de aprendizagem e o suporte pedagógico, previstos em lei, mostrando-se convencidos de suas potencialidades e capacidades, sabendo que, se bem assistidos, dentro de suas especificidades, conforme garantia das leis vigentes, não necessitariam passar por determinadas dificuldades de ensino/aprendizagem, sobretudo no que se refere à compreensão do que é avaliação. Marin e Braun (2018) definem a avaliação como “parte do processo escolar”, cuja função básica é ser organizada mediante as especificidades do estudante; para tanto, é preciso conhecê-lo e “reconhecê-lo como sujeito com direito de aprender” (MARIN; BRAUN, 2018, p. 113). Portanto, ao declarar que saber braile é fundamental à escolarização, E5 denuncia a ocorrência de uma aprendizagem que lhe nega a oportunidade de dominar a ferramenta que lhe daria autonomia na vida. O que este sujeito chama de “impasse” acredita-se que seja omissão ao seu direito de dominar as estratégias geradoras de acessibilidade.

Nesse sentido, os dados dialogam com a pesquisa de Felício (2017), ao destacar que o estudante com deficiência pode tornar-se protagonista de seu aprendizado, desde que para isso

tenha oportunidades de experiências no contexto escolar, sendo visto como sujeito inserido em um contexto social com direitos e deveres e que faz parte de tal processo, como qualquer outro estudante. A contribuição da autora pode ser ratificada quando os sujeitos dessa pesquisa foram questionados sobre dificuldades no Ensino Médio, em que novamente a falta de acesso a um currículo que seja vivido, concebido e pensado diante das especificidades dos alunos PAEEs, apresenta-se como importante entrave para a aprendizagem desse público, como expresso nos relatos, voltados às falas dos sujeitos E3 e E5, que atestam dificuldades de aprendizagem, em grande medida por falta de adequação dos saberes as suas especificidades, que, por vezes, não adaptados fazem o aluno se sentir improdutivo.

Em um ponto de encontro com o que se discute, Mendes (2014) afirma em seus estudos como é explícita a ausência de uma política educacional, uma prática educativa capaz de envolver todos os estudantes PAEEs. De acordo com a autora, isso se deve à formação deficitária dos educadores e falta de estrutura que possa abarcar a produção de materiais que os auxiliem.

Desta forma, fica exposta pelos depoimentos a lacuna entre as leis e sua efetividade na rotina dos sistemas de ensino inclusivo. Sob essa perspectiva, Ferreira e Carneiro (2016, p. 983) enfatizam a importância do AEE ao PAEE, no intuito de “atender à necessidade singular desse público, que mesmo por meio de amparos legais” (BRASIL, 1988, 1996, 2007, 2015), não tem suas necessidades garantidas.

No subitem que segue, analisam-se as relações escolares em face do estigma gerador de preconceito e a aprendizagem dos entrevistados no EM.

### 5.1.3 Relações sociais escolares, estigma e preconceito no Ensino Médio

Acredita-se que as relações sociais para qualquer ser humano são imprescindíveis ao seu desenvolvimento como um todo. O fato de essas relações serem positivas ou não exerce influência no desempenho do estudante PAEE, no contexto escolar, como demonstra a literatura da área. Nessa direção, Marinho e Omote (2017) consideram o relacionamento interpessoal entre professor e aluno fundamental para favorecer a aprendizagem. É essencial o respeito à diversidade, cuja importância do trabalho do professor nesse contexto de convívio interpessoal das pessoas com deficiência é muito importante. Matos e Mendes (2014) apontam o trabalho colaborativo com os professores de apoio, bem como a atenção às famílias dos estudantes com e sem deficiência como ferramenta eficaz para intensificar as trocas sociais.

Assim, nessa subcategoria, identificaram-se aspectos similares entre as respostas dos participantes, com todas as considerações dispostas no Quadro 7.

**Quadro 7** – Segmento estudante – relações sociais escolares, estigma e preconceito

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] Ahhh... <b>bom</b> Os professores são para mim como amigos, <b>eles me ajudam</b> , tiram dúvidas. <b>Eles nunca me excluíram de nada, sempre tentaram me incluir (E1).</b>
R	[ ] Bom. <b>Eles também me ajudam</b> assim...(E2).
R	[ ] Bom, muito bom. Porque nós trocamos experiência, <b>tem professor que fala para mim: “você me dá uma lição todos os dias. Eu também tenho uma menina que me acompanha na sala de aula, e ela também sempre fala pra mim. Então meu relacionamento com meus professores é excelente! (E6).</b>
R	[...] Ah... a professora de português por exemplo, <b>só passa, passa, passa matéria na lousa e não dá muita atenção mais de perto para o aluno</b> , então eu sinto essa necessidade. No geral, é, a gente percebe que eles <b>estão sempre cansados</b> não tem muito diálogo, porque <b>não é fácil para o professor né? é muita coisa né? Eu também entendia né? Mas minha intérprete está sempre ao meu lado, sempre me apoiando (E12)</b>
R	[ ] Bom, é legal, aprendendo libras. <b>Eu e a intérprete tem um projeto que todos os dias cinco minutinhos antes de terminar a aula, elas ensinam os alunos a aprender libras(E7).</b> (Grifos nossos)
R	[...] <b>Não tenho amigos. Ah. porque são ouvintes(E11).</b>
R	[...] <b>No nosso grupo de surdo sim, é muito bom. Aprendemos juntos, choramos juntos, sofremos os embates juntos (E12).</b>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Com base no Quadro 7, para nove dos estudantes o relacionamento é visto como “bom”. Já E6 relatou como “muito bom” e apenas E9 apontou como “ótimo”. Notou-se que os estudantes atribuíram o vocábulo “ajuda” sobreposto ao vocábulo “relacionamento”, com seus professores. Observou-se uma distorção entre ser ajudado, ser aceito e ter um bom relacionamento. Para esses alunos, apenas o fato de serem atendidos pelos professores, de serem respondidos e trocar alguma comunicação durante a aula, possibilita avaliar o relacionamento como “bom”.

O supramencionado pode ser visto nos relatos dos três sujeitos do segmento, onde a ajuda fica como um tipo de termômetro de aceitação. Em E6, ao apontar a ideia de superação, também demonstra presença de estigma por parte do professor, destacando que os docentes olham para o aluno e externalizam espanto por sua perseverança. Isso denota que, mesmo inconscientemente, desacreditam do estudante PAEE, por sua condição.

Quanto ao relacionamento com os colegas e professores, E6 confere como uma parceria mútua, denominada de “excelente”. O aluno acredita haver uma parceria entre eles e se mostra orgulhoso dessa condição de estudante.

Para Goffman (1980,1985) *apud* Piccolo e Mendes (2012, p. 46-63), isso tem relação com a ideia de “eu” e o “outro”, ou seja, segundo o autor “o reconhecimento de si próprio carece do reconhecimento do outro, ou seja, o reconhecimento de si nos outros e dos outros em si mesmo”, porém, os professores estabelecem a marca da diferença, mesmo que de forma não consciente.

Ainda nesses recortes, E12 aponta uma analogia entre o relacionamento e atendimento do professor em sala de aula, para o qual critica as estratégias didáticas da professora, cuja base é um registro exacerbado de informações no quadro relatando uma falta de atenção que sua turma recebe, não somente dela, e em sequência revela que sente falta de acompanhamento, mas justifica a omissão em assisti-lo, acreditando ser pelo cansaço e alta demanda de trabalho dos professores. Para ele, o professor precisa se desdobrar para atender a todos.

Contudo, percebe-se conforme os relatos apresentados, que a presença física do estudante PAEE no ambiente escolar regular não é garantia de acesso à aprendizagem estabelecida em caráter obrigatório pelas legislações.

Nesse sentido, Glat (2018) considera como fator agravante o fato de ser nesta realidade estigmatizante que os estudantes com deficiência constroem sua identidade. Entretanto, cumpre assinalar a urgência de mudanças nesse contexto de aprendizagem e relacionamento entre todos os envolvidos no ambiente escolar e o PAEE. Contudo, para Marques (2013), essa mudança de olhar precisa rever práticas educativas e pedagógicas no intuito de atender a todos os estudantes integralmente, e não somente uma parcela destes. Para o autor, a esse desenvolvimento, seria necessário foco na formação aos professores, bem como nas condições de trabalho e nos recursos materiais oferecidos, além de acolhimento a este público e o respeito a sua especificidade.

Verifica-se nos relatos que parte significativa dos estudantes atribuiu à interação com os colegas uma resposta positiva, de modo que novamente ocorre a ideia de acolhida e bom relacionamento sobreposta à “ajuda”.

Verifica-se, portanto, que para o estudante PAEE ser ajudado é sinônimo de bom relacionamento, como se vê em E1 revelando novamente o estigma de incapacidade e de dependência do outro, havendo a necessidade de desconstrução, com vistas à autonomia e equiparação de capacidades. Similar a isso, Oliveira (2014) afirma que, no âmbito de uma escola inclusiva, seria utópico pensar que o estar junto seria equivalente a estar com.

Diante dos aspectos supracitados, verificou-se uma tentativa de socialização de E7, para o estabelecimento de uma interação mais ampla, visto que a aluna e o intérprete têm um “projeto”, e diariamente antecedendo ao término da aula (cinco minutos) ensinam LIBRAS aos

demais alunos da sala, na provável tentativa da comunicação dessa estudante com os ouvintes.

Acredita-se que mesmo com a “boa vontade” do aluno surdo e do intérprete, o tempo dispensado para essa ação se mostra insuficiente, tendo em vista a importância dessa disciplina já inserida no currículo de nível superior no Brasil, mas ainda de forma muito insuficiente (BRASIL, 2002).

Em contrapartida, E11 apresenta visão distinta da exposta anterior, pois, em seu relato, há o estabelecimento de fronteira comunicativa entre surdos e ouvintes, na escola regular. Para ela, esse distanciamento de domínio da língua de sinais e o uso apenas da língua portuguesa estabelecem uma barreira com os colegas, de modo que o surdo se sinta acolhido na sociedade, mas apenas entre os seus iguais, ratificado por E12, ao utilizar a palavra “junto”, por três vezes, para delimitar que as ações verbais entre os surdos têm união, aceitação, pois partilham das mesmas alegrias e dificuldades. Esses achados contrapõem-se a um estudo de Borges e Campos (2017), cujo objetivo foi identificar os aspectos positivos e negativos de estudantes e familiares antes do ingresso ao Ensino Médio. Os autores concluíram que entre os fatores positivos para os estudantes PAEE, a maior menção foi a amizade.

Existe, nos dados analisados nesta tese, uma visão de amizade, voltada à ideia de que há auxílio dentro e fora da sala de aula, tais como: apoio às atividades pedagógicas, na locomoção pela escola e nas conversas e interação com os colegas. Todo esse aparato pró-social dos colegas, nas questões diárias, tende a ser interpretado pelos alunos com deficiência como sinal de amizade (FACIOLA; PONTES; SILVA, 2012).

Mediante relatos dos participantes, identificou-se que as dificuldades registradas estão voltadas às especificidades de cada deficiência e subentende-se a ausência de percepção por parte dos professores, até pela falta de diálogo que se foi possível verificar nos relatos apontados anteriormente.

Nesse sentido, os achados articulam-se aos dados de Carneiro (2016), ao enfatizar a importância do atendimento educacional especializado ao PAEE. Mesmo por meio de amparos legais (BRASIL, 1988, 1996, 2007, 2015), não há essa garantia estabelecida, na rotina de suas ações de estudar, de trabalhar e de socializar com os demais cidadãos, no bojo social.

#### 5.1.4 Expectativas após o Ensino Médio

Trentin e Raitz (2018, p. 716) afirmam em seus estudos que, independentemente de o jovem ter ou não deficiência, ele possui desejos, almeja adquirir bens para seu bem-estar e consumo próprio. Isto é, para ele estar inserido na sociedade, de modo que tal desejo está

atrelado à continuidade aos estudos, faz da escola a propulsora dessa ascensão, “mesmo que, muitas vezes tais expectativas não sejam animadoras, sem negar que é mais difícil para os jovens com deficiência”. Nessa vertente, Branco (2005) destaca que de cada quatro jovens, três relacionam o binômio “educação e trabalho” como tema de maior interesse, dessa maneira essa afirmação alia-se aos achados do estudo desta pesquisa.

Conforme o exposto e de posse do saber que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), sendo direito de todo cidadão, diante da obtenção de uma educação de qualidade (BRASIL, 1988), a efetivação dessas leis é relevante a todos os estudantes, sobretudo o PAEE, pela condição de exclusão a que são acometidos historicamente, pode-se dizer com Felício (2017) que pouco se estuda sobre tal modalidade de ensino, bem como a respeito da escolarização que ocorre nesse contexto.

Assim, o presente estudo também investigou o que este público almeja após a etapa final da escola básica, conforme descrito no Quadro 8.

**Quadro 8** - Segmento estudante – expectativas após o Ensino Médio

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[...] quero ir jogar no Corinthians, quero mudar para São Paulo e jogar no Corinthians (E8).</i>
R	<i>[...] primeiramente fazer uma faculdade né? Fazer Direito, depois trabalhar na área, exercer o cargo, ou antes mesmo arrumar um trabalho para me manter na faculdade (E9).</i>
R	<i>[...] ah! Fazer uma faculdade né? Queria fazer fisioterapia (E3).</i>
R	<i>[...] Ahhh fazer uma faculdade né? Queria fazer fisioterapia (E6)</i>
R	<i>[ ] Fazer uma faculdade de computação (E5)</i>
R	<i>[ ] Faculdade, trabalhar, aprender a falar, ir para academia, fazer faculdade de odonto (E7)</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Nesse cenário, os estudantes participantes foram questionados quanto aos planos posteriores ao Ensino Médio, somente dois deles (16%) não sinalizaram continuidade aos estudos, E8 e E11, sendo que o primeiro relata o desejo de ser jogador de futebol e o segundo diz não saber exatamente o que deseja. Observa-se que E8 escolhe uma profissão que não requer muita escolarização, visão que pode decorrer do processo experienciado ao longo da sua

vida, por causa de sua deficiência, acreditando ser melhor em uma atividade de cunho fisiológico que intelectual.

Diferentemente, 10 dos participantes (83%) destacaram o desejo de cursar o Ensino Superior, mesmo mediante trajetória de ensino, sobretudo de obstáculos já vivenciados pelos participantes referentes à escolarização. Conforme descritos nos segmentos anteriores, evidencia-se o desejo e a conscientização desses estudantes quanto à importância do estudo para sua vida e a relevância de um curso superior como protagonista a um futuro promissor.

A literatura da área tem mostrado que este não é um caminho fácil ao PAEE. Essa postura, presente nos estudos da área, permite refletir, sobretudo a respeito da forma de ocorrência da aprendizagem desse público, bem como das reais possibilidades para que essa continuidade (vontade) possa ocorrer de fato. Como é possível verificar similaridade nas falas de E9 e E7. Nesse sentido, concordam com o estudo de Cabral (2017) em que foram analisadas as produções de 2006 a 2016, referentes à inclusão do PAEE nas instituições de Ensino Superior. O pesquisador observou em seus achados a importância não somente de produções científicas na área, como também remete às práticas pedagógicas já vivenciadas e produzidas por esses sujeitos, sem desconsiderar o caminho percorrido.

Contudo, evidencia-se o anseio de vida melhor e a conquista do próprio sustento a partir do mercado de trabalho. Essa inserção, em grande medida, está associada à aceitação, à compreensão, à real inclusão de suas histórias e identidades no contexto social, independentemente de sua deficiência. A seguir, estão dispostos os dados da categoria e subcategorias voltadas ao “trabalho”, dentro do segmento estudante.

### 5.1.5 Trabalho

Nesta categoria “Trabalho” as subcategorias estão pautadas nas vertentes: Trabalho; Relevância; Habilidades; Currículo escolar e abordagem do tema no Ensino Médio; Importância do trabalho; Receptividade do deficiente no mercado de trabalho; Apropriação da Lei de Cotas. A partir disso, a análise apresenta-se sob este campo semântico mencionado, em face da conclusão do Ensino Médio.

#### *5.1.5.1 Trabalho/relevância/habilidades; abordagem do tema no Ensino Médio*

A legislação ampara que é no Ensino Médio que o estudante deve ser preparado para o trabalho e a cidadania. Além disso, é nesse período que necessita desenvolver autonomia,

pensamento crítico, por meio de um ensino que busque formas para consolidar tais domínios (BRASIL, 1996).

Sabe-se que as Políticas Públicas voltadas ao público PAEE asseguram aos alunos currículo, métodos e recursos específicos no tocante as suas necessidades (BRASIL, 2008). Entretanto, esse processo apresenta algumas lacunas que serão expostas, por meio do processo analítico.

Nesse contexto, Trentin e Raitz (2018) enfatizam o papel essencial que a educação exerce na inserção e permanência dos estudantes PAEEs no mercado de trabalho. Os autores explicam que para essa relação se efetivar há necessidade de um planejamento envolvendo pais, escola e estudante, asserções confirmadas pelo exposto no Quadro 9.

**Quadro 9** - Segmento estudante - trabalho/relevância/habilidades; abordagem do tema no Ensino Médio

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[...] Não gosto de trabalhar rrsrrsr. Trabalhar é difícil, eu vejo talvez seria como lidar no serviço, e não ter interprete vai ser difícil, tem dificuldade em lidar com surdo (E8). (Grifos nossos).</i>
R	<i>[...] Total (rs). Ahhhhh, o trabalho é um sinônimo de independência, é um sinônimo de você ser uma pessoa...não que não trabalhar não seja honesto, mas, é um motivo de você ser independente, aonde você correr atrás de seu sonho, você ter condições de correr atrás de seus sonhos, eu acho que passa muito pelo trabalho. (E6)</i>
R	<i>[...] Sim, porque tipo... a gente se sente útil para alguma coisa. (E10)</i>
R	<i>[...] Acho importante trabalhar, eu quero trabalhar. Trabalhar cansa né (rs), mas é importante, aprender né? Ser guiada pelo relógio, ter calma em alguns momentos e aprender a ter horário, para dormir e ir trabalhar, é importante. Eu quero trabalhar, ter meu salário, ter carteira de trabalho. (E12)</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Entre as temáticas que emergiram das entrevistas com os estudantes, a importância do trabalho, suas habilidades e abordagem do tema para o Ensino Médio foi preponderante. Dos 12 participantes do estudo, 91,6% acreditam ser importante trabalhar e 11 deles apresentaram o reconhecimento de suas habilidades para o trabalho. Deste quantitativo, entre os tipos de trabalho mais citados pelos participantes, foi a área da informática com menções de E2, E4, E5, E7 e E11. Já E3 relatou trabalhar em qualquer área; E1, E9 e E6 atribuíram para si boa oralidade, de modo que o primeiro e o segundo almejam fazer como graduação o curso de Direito, e E6 aponta habilidade em ser professor de história ou sociologia. Em contrapartida, E10 considera não ser ágil para o trabalho, porém, gosta de cuidar de crianças, e que a mãe diz que ela é capaz.

Apenas E8, estudante surdo que alegou anteriormente querer jogar futebol, diz não gostar e não ter habilidades para o trabalho, demonstrando uma fragilidade, por meio de incertezas e vulnerabilidades, por não ter consigo um intérprete para executar qualquer ação laboral, pela falta de comunicação com os ouvintes, e que neste contexto laboral sua deficiência se torna mais evidente e, sobretudo, atrelada ao percurso vivido pelo estudante por conta da deficiência que apresenta. Ressalta-se que dos doze estudantes participantes da pesquisa, E8 foi o único que finalizou o curso profissionalizante de Informática no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), de 12 meses, todavia, acompanhado pela avó, uma vez que o curso não oferecia intérprete, ratificando o posicionamento negativo às questões relacionadas ao trabalho. Nesse sentido, Reis, Araújo e Glat (2019) expõem que pessoas com deficiência conseguem relatar e externar com clareza a consciência sobre sua condição e limitações sociais, expressando seus sentimentos.

Nos demais participantes da pesquisa, foram vistos relatos positivos nas respostas, de modo que relacionaram o termo trabalho como sinônimo de independência, autonomia, conhecimento e ainda realização de sonhos. Tais depoimentos demonstram a importância do trabalho como forma de dignidade a esses estudantes e como condição que os fazem sair da esfera do estigma, para se equipararem ao contexto social do qual têm direito. Observa-se também que para esses estudantes o trabalho é sinônimo de capacidade, sendo que, por vezes, introjetam a crença limitante que lhe é atribuída quando não se sentem capazes para a vida laboral.

Identificou-se que 11 dos 12 estudantes participantes no estudo julgaram importante o tema “trabalho” como parte integrante do conteúdo do Ensino Médio, aliando o ato a independência, incentivo e conquista. Apenas E8, diz “Não sei”. Nesse panorama, articula-se a ponderação com Uhmman e Schwengber (2020), a ideia de que, para o sujeito com deficiência, o trabalho é um meio de interagir e incluir-se na sociedade.

A seguir são apresentadas as análises da recepção do PAEE no mercado de trabalho, bem como o conhecimento, ou não, de seus direitos.

#### *5.1.5.2 Receptividade do deficiente no mercado de trabalho/apropriação da lei de cotas*

De acordo com os estudos de Tanaka e Manzini (2005), o tema mercado de trabalho para pessoa com deficiência já faz parte de muitas discussões no âmbito da Educação Especial. Essa questão tornou-se efetiva na sociedade, após os direitos desse público serem assegurados por legislação específica. As vagas aumentaram, as condições e acessibilidade melhoraram, as oportunidades se estabeleceram para esse público. Entretanto, Lorenzo (2018) considera ideia de

receptividade pouco sustentável, pois a maioria das empresas contratou PcD em função da obrigatoriedade.

Uhmann e Schwengber (2020) consideram em seus estudos que a inserção e permanência da pessoa com deficiência no mundo do trabalho são uma forma de interagir com a sociedade. No presente estudo, constatou-se que, quanto à receptividade da PcD no mercado de trabalho, os depoimentos divergiram entre os participantes, de modo que quatro deles relataram ser “boa”, expondo o fator motivador para a contratação à obediência à legislação vigente, cinco argumentaram sobre a dificuldade pelo desconhecimento das pessoas sobre as deficiências três deles atribuíram como “normal” essa receptividade. Nessa conjuntura, verificou-se a visão latente dos participantes e a denúncia de preconceito ainda arraigado, conforme se pode ver nos excertos do Quadro 10.

**Quadro 10** - Segmento estudante - receptividade no mercado de trabalho/Lei de Cotas

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[ ] <i>Recebe bem. Porque a pessoa <b>deficiente precisa de mais serviço que a gente normal, porque deficiente não tem ajuda.</b> (E4)</i>
R	[ ] <i>Aí é uma questão difícil. <b>Tem pessoa que não aceita.</b> (E5)</i>
R	[ ] <i>Olha, <b>hoje pela lei, recebe muito melhor.</b> Por causa da lei eles procuram ter essa preocupação de receber, <b>hj eles têm que ter uma vaga específica para o deficiente, aí não importa a deficiência, porque o eles têm é que enquadrar a pessoa num lugar correto.</b> (E6)</i>
R	[ ] <i>Olha, <b>hoje em dia ta mais fácil um pouco por causa desse negócio de inclusão, pq ainda existe bastante preconceito, mas é por causa da inclusão.</b> (E10)</i>
R	[ ] <i>É.. <b>Difícil trabalho pra surdo, Todo o mundo não sabe LIBRAS, e eu não escuta, a dificuldade é essa.</b> (E7)</i>
R	[ ] <i><b>Demonstra preocupação em se chegar lá e só ter ouvinte e falantes, como vai fazer para saber o que deve ou não fazer. Se vai ter intérprete ou não.</b> (E8) (Grifos nossos)</i>
R	[ ] <i>A lei? Conheço. <b>Minha professora falou prá mim, que nós com deficiência temos esse... esse amparo pra gente no mercado de trabalho. Porque as vezes o deficiente se sente sozinho. E porque eu decidi também voltar estudar? Por causa disso...a socialização é importante, vc mostrar o deficiente, que ele é capaz de fazer e você dá condição pra ele fazer também</b> (E6).</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Nos depoimentos de E4, E5, E6 e E10, pode-se observar que a receptividade das empresas está ligada ao cumprimento da legislação. Os sujeitos da pesquisa revelaram a falta de aceitação, o preconceito e estigma, no entanto, os estudos de Tanaka e Manzini (2005) verificaram que a existência dessas leis não constitui garantia para o acesso do deficiente ao

mercado de trabalho formal e sua permanência, revelando que, apesar da acessibilidade, a lei não garante permanência.

Deste modo, ressalta-se que esses estudantes externaram em seus depoimentos uma gama de incertezas, de preconceitos concebidos e velados, conferidos a esse PAEE diante do mercado de trabalho. Pode-se observar tais afirmações no depoimento de E4, ao atribuir a sua deficiência como descrédito, perante os outros trabalhadores e dessa consideração sobressaem uma baixa autoestima e avaliação negativa, sobretudo pela visão e concepção de serem menos favorecidos e ainda na queixa de apoio.

Essa situação permite considerar, portanto, a necessidade de um trabalho prévio de formação e direcionamento ao tipo de trabalho que poderá desempenhar, antes dessa inserção laboral, considerando a ampla competitividade para o mercado de trabalho formal.

Salienta-se que essa inserção não pode acontecer de forma aleatória, pois apenas reforçaria a concepção da desigualdade imposta a eles, a um rótulo que lhes é conferido. O estudo de Uhmman e Schwengber (2020) apontou que muitas vezes a pessoa com deficiência vivencia impasses dentro do mercado de trabalho, sendo percebidas a ideia de falta e de anormalidade, relacionando a aparência da deficiência como obstáculo a sua capacidade, o que é corroborado no depoimento de E8 ao referir entraves internos ao exercício da profissão.

Especialmente, os jovens apresentam expectativas laborais, embora considerem nesta receptividade muitos percalços. No caso dos estudantes surdos, ao mesmo em tempo que a surdez e a ausência de intérprete os preocupam, desejam trabalhar. Nessa direção, o estudo de Trentin e Raitz (2018) demonstra que a inserção no mercado de trabalho formal para o jovem com deficiência é muito mais difícil.

Dessa forma, mediante as análises empreendidas, ressalta-se que ter vontade não é o mesmo que ter acesso, e possivelmente um fator que contribui para o escopo das dificuldades enfrentadas é o desconhecimento dos seus direitos. Esse posicionamento ampara-se no fato de que dos 12 participantes, 10 deles disseram não ter conhecimento da Lei de Cotas para inserção do deficiente no mercado de trabalho, apenas um dos estudantes alegou não conhecer, porém diz não saber explicar, e um E6 relatou ter conhecimento e opinião sobre ela, como destacado no Quadro 10.

Observou-se no relato de E2 que ele apresenta uma concepção superficial sobre seus direitos, sabe que tem, mas não sabe qual é e nem como funciona. Já E6 mostra estar ciente da legislação, por ter sido orientado pela professora e ter ciência de como tudo se estabelece. Isso só reforça como é fundamental uma formação que atenda às necessidades dos estudantes PAEEs, de modo obrigatório e não facultativo, sendo embasada e ancorada no currículo escolar, sobretudo na etapa do EM.

Nessa direção, os estudos de Maekava (2020) também revelam a importância das orientações tanto ao PAEE quanto as suas famílias para essa inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Nesse sentido, Felício (2017) elucida em seu estudo que ainda há muito por fazer para o PAEE em termos de formação, políticas inclusivas, acessibilidade, estrutura escolar, tanto física quanto profissional.

Diante desse quadro, têm-se ainda os excertos de E6 que apontam a falta de oportunidade e a descrença da pessoa com deficiência, pela descrença que o outro lança sobre ela, em uma fala permeada pela exaustão do contexto vivido, de exclusão. Além disso, há sobrecarga por tentar provar sua capacidade. Se esse sujeito tem de mostrar, é porque não é visto em uma conjuntura causadora de descrença e desânimo, pois, em diversos casos, sobretudo no trabalho, depende do olhar do outro para que a oportunidade seja concedida.

## **5.2 SEGMENTO PROFESSORES**

Neste segmento, são observados excertos extraídos da coleta feita com os professores da rede pública regular que possuem estudantes PAEEs em suas salas. Nele são analisadas as mesmas categorias verificadas no segmento “estudantes”. Aqui, apresentam-se os aspectos que delineiam a representação que os professores do Ensino Médio, como veem os estudantes PAEEs e suas expectativas em relação ao ingresso destes no mercado de trabalho.

### **5.2.1 Ambiente escolar**

No que se refere à categoria Ambiente Escolar, o segmento eleito (professores) está organizado em subcategorias, para obter uma organização que facilite a compreensão do leitor. São elas: 5.2.1.1 Política Educacional Inclusiva; 5.2.1.2 Recursos de acessibilidade/ pedagógicos/atendimento educacional especializado no Ensino Médio; 5.2.1.3 Deficiência como interferência /discriminação/preconceito.

#### *5.2.1.1 Política educacional inclusiva*

Matos e Mendes (2014) explicitaram que há um crescente número de alunos PAEEs nas classes regulares, mediante a implantação das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, entre estas, a LBI, inscrita sob o n. 13.146, de 2015. Essa situação tem desvelado nas escolas

um cenário permeado por limitações e contradições no contexto educacional brasileiro. O que predispõe este ambiente a tornar-se objeto de investigação de muitos estudiosos da área.

Deste modo, neste item, são apresentados excertos dos oito professores participantes, em que todos relataram ter conhecimento do assunto, sobretudo a respeito da falta de amparo e formação para atuação na área, conjuntura que se mostrou fator preponderante, conforme é possível verificar nos recortes do Quadro 11, cuja organização se dá via contribuições dos professores P3, P7 e P4, respectivamente.

**Quadro 11** - Segmento professor – apropriação e concepções sobre a política educacional inclusiva

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>A Educação Inclusiva o texto é muito bonito, as escolas tratam com muitos “dedos” o aluno incluído, incluso, `as vezes, você percebe que ele simplesmente é empurrado de série. Porque tipo ... você ve ele como incapacitado, <b>então você não cobra porque ele não vai dar conta</b>, e não é isso que a inclusão fala, , você tem praticas diferentes, , e isso eu não vejo como uma prática que acontece sempre. (P3)</i>
R	[...] <i>Bom, eu sou totalmente... é, favorável que haja essa inclusão. O Estado tem recursos, para dar apoio pedagógico melhor nas escolas, <b>nós não temos formação nem prá questão didática</b>. Então o problema está desde a alfabetização, a estrutura que se tem hoje, tem condição pra isso e não desenvolve uma política prá isso. (P4)</i>
R	[...] <i>Eu, vejo muita dificuldade. <b>Eu já trabalhei com alunos especiais, em escolas especiais e eu percebi que lá parece que eles têm mais atenção...</b> eu vivo um dilema porque eu deveria estar dando mais atenção pra ela. <b>Mas a sala lotada, um conteúdo que você tem que dar conta...</b> Só que ela tem acompanhante né, então a gente acaba deixando um pouco o serviço prá essa acompanhante. (P7)</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Os relatos apresentam uma concepção arraigada culturalmente de que o atendimento em local especializado seria o melhor caminho para escolarizar esses alunos, isso se delineia no depoimento de P7, onde a ideia da segregação para o atendimento do PAEE ainda é muito presente na sociedade, principalmente porque se associa a deficiência à patologia.

Araújo e Araújo (2015, p. 122) consideram que os estudantes PAEEs, por “terem suas diferenças não compreendidas, reconhecidas e legitimadas, esses indivíduos acabam sendo inferiorizados, estigmatizados e estereotipados”.

Outro aspecto importante foi apontado por P7, que denuncia o não cumprimento da legislação vigente. Outra observação relevante diz respeito a uma aluna e a sua forma de

atendimento: “Só que ela tem acompanhante<sup>15</sup>”. Esse acompanhante ou atendente pessoal (BRASIL, 2015) atua com o regente da turma, contudo, a professora transfere para ele o que seria de sua responsabilidade, ou seja, um aluno que faz parte de sua turma, mas ocupa a condição desigual dos demais por ser deficiente, revelando uma inversão de papéis entre o acompanhante e o professor regente.

Em P3, há a presença velada do estigma de incapacidade sobre o aluno com deficiência no contexto de sala de aula. Essa questão da incapacidade do PAEE dentro da escola regular é bem recorrente, mesmo que se saiba da “importância” do aluno PAEE acompanhar o currículo escolar como os demais da sala. Esse posicionamento pode ser confirmado pelo estudo de Marinho e Omote (2017) ao analisarem as concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial, cujos resultados demonstraram a ausência de clareza sobre essa temática, ressaltando a necessidade dessas discussões nos processos de formação inicial dos professores.

Quanto a esse aspecto, P4 enaltece novamente uma lacuna quanto à formação dos professores para atuarem com esse público, como muito observado na literatura. Comumente, as dificuldades escolares do PAEE denotam duas explicações: “responsabilidade” do professor ou incapacidade do aluno, de modo que as questões em si estão relacionadas ao sistema, não se pode culpabilizar este ou aquele segmento, pois o estigma que paira sobre o aluno é uma construção social e cultural que o caracteriza como incapaz, sem respeitar as especificidades de seu processo de aprendizagem. Contudo, concorda-se com Felício (2017, p. 80) ao afirmar que “os professores não podem ser vistos como únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar, já que é um conjunto de fatores que promoverá a mesma”, uma vez que, para isso, é necessário que haja um engajamento e envolvimento de todos os participantes nesse processo inclusivo. No entanto, o estudo de Glat e Pletsch (2010) destacou o papel fundamental da universidade na política de inclusão para a contribuição no processo de ensino-aprendizagem do PAEE, de maneira a ajudar a formar profissionais mais capacitados e contribuir na formação continuada destes, ao longo do processo de exercício da profissão. Assim, é por meio da formação que o atendimento aos estudantes com deficiência alcançará a efetividade da educação inclusiva.

Marques (2013) considera que se trata de uma questão ética, pois é preciso ter o compromisso coletivo quando se fala em inclusão escolar, por vezes, a própria escola

---

<sup>15</sup>Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 de 6/7/2015 – “XIV - Acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 31 maio 2021, 17h37.

desconhece as especificidades dessa política, todavia, essas políticas públicas existem, o que falha é sua implementação. Essa circunstância revela, por vezes, uma ineficácia do processo de inclusão nas escolas regulares visitadas por esta pesquisa.

Observadas as questões apropriação e concepções sobre a Política Educacional Inclusiva, caminha-se em direção do próximo processo analítico.

### 5.2.1.2 Recursos de acessibilidade/pedagógicos e atendimento educacional especializado no Ensino Médio

Na presente pesquisa, os professores também foram questionados quanto aos recursos pedagógicos e AEE disponibilizados ao PAEE. Entre os oito professores, quatro deles categorizaram o acompanhante como recurso de acessibilidade pedagógica para o estudante PAEE, e, diferente dos relatos dos alunos, não mencionaram a importância desses profissionais para o aprendizado desse público. Os demais participantes relataram que os alunos não possuem, ou desconhecem, no âmbito escolar, esse atendimento. Nessa direção, Caimi e Luz (2018) afirmam que por revelarem fragilidade do professor sobre as especificidades e peculiaridades das deficiências, essa carência de informação não dá condições para lidar com ela.

Nas falas apresentadas no Quadro 12, mais especificamente em P1, emergem os sentidos de discurso de “boa vontade”, considerando o atendimento como eficaz, em suas especificidades. Já para P3, P6, nota-se que o professor de apoio é um recurso de acessibilidade e recurso pedagógico de ensino, expondo, ao emergir as análises, uma “tentativa” em auxiliar o estudante PAEE, porém de modo aleatório, sem apresentar suporte pedagógico, para extrair do procedimento resultados que realmente auxiliem o PAEE nesse contexto.

**Quadro 12** - Segmento professor – acessibilidade e atendimento educacional especializado no Ensino Médio

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[...] Dentro da escola, nós <b>professores procuramos dar uma atenção individualizada para ele... mas faz aulas de reforço em outra escola.</b> (P1)</i>
R	<i>[...] <b>Sim... passo muito vídeo, e ele tem a professora auxiliar né?</b> (P3).</i>
R	<i>[...] <b>Não, não... mas sempre vem uma pessoa né? Já vi o pessoal aqui, mas não sei não... me perdoa.</b> (P6).</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Todavia, Glat e Pletsch (2010) destacam que o despreparo dos professores é uma das maiores barreiras para inclusão escolar. Essa lacuna não significa culpabilizar o professor, por seu desconhecimento, mas de enfatizar a necessidade de oferta de formações voltadas às especificidades desse público, no intuito de possibilitarem as mesmas oportunidades que os demais estudantes que não possuem deficiência.

Nesse convívio com a diversidade, Matos e Mendes (2014) destacam como essencial os professores trabalharem as habilidades interpessoais com os alunos da turma, com vistas ao preparo destes para o respeito e convivência com as diferenças e em busca da igualdade de direitos. Contudo, é por meio do diálogo e trabalho coletivo que se correlacionam as ações fundamentais nesse processo inclusivo, no intuito de viabilizar ações educativas que favoreçam aprendizado deste PAEE, em sala de aula comum (CAIMI; LUZ, 2018). Todavia, acredita-se na importância das relações interpessoais e a interlocução entre todos os envolvidos no processo de escolarização do PAEE.

### 5.2.1.3 Deficiência como interferência/discriminação/preconceito

A respeito das situações de preconceitos e discriminação vivenciadas pelos estudantes, no âmbito escolar, são apresentadas no Quadro 13 os relatos de P1, P4 e P5, que ilustram essas situações.

**Quadro 13** - Segmento professor - deficiência como interferência/discriminação/preconceito

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[...] a gente consegue sentir né? <b>Eles são um pouco excluídos.</b> (P1)</i>
R	<i>[...] <b>sim</b> você sente dos próprios colegas, embora hoje a gente trabalha muito a questão de igualdade e aceitação, <b>mas esse preconceito é visível nos colegas</b> (P4)</i>
R	<i>[...]olha... eu trabalho com ela desde o ano passado e a gente identificou isso (preconceito), então no início, a turminha ficava meio assim né? mas depois quando a gente soube da realidade da aluna a gente conversou com a turma e <b>eles meio que entenderam</b>, e passaram a ver ela diferente né? e <b>entender que a avaliação dela era diferente da deles</b> e entender essa complexidade e <b>a partir daí ela passou a ser inserida porque ai a turminha abraçou ela</b> (P5).</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Conforme os relatos do Quadro 13, observa-se que a discriminação é proeminente, em que os professores tentam amenizar ao falar sobre o assunto, como P1, ainda que o advérbio em destaque tenta diminuir a intensidade da situação, que parte também dos alunos “típicos, e

possivelmente condicionam tal “diferença” à inferioridade do PAEE, e nesse contexto, Casado (2012) revelou que as características físicas e comportamentais da pessoa com deficiência podem resultar uma rejeição de seus pares, conforme pode-se conferir nos fragmentos do Quadro 13.

Na mesma visão, P5 expõe que avaliação é diferenciada para a aluna do PAEE, contudo, as adaptações pedagógicas podem e devem ser feitas ao PAEE (BRASIL, 1996, 2015), mas tais adequações não podem ocorrer de forma discrepante dos demais, pois levariam a uma segregação dentro do processo inclusivo. Essa conjuntura pode culminar em uma condição de exclusão desse aluno no ambiente comum, voltada à discriminação e com mobilizações pedagógicas que não contribuem para sua aprendizagem.

Mattos e Mendes (2014) afirmam que a escola é um espaço contraditório permeado por práticas dissonantes de discriminação e conscientização, distantes do que assegura principalmente a LBI (2015), cuja base é a obrigatoriedade da inclusão do aluno com alguma deficiência no ensino regular, respeitadas as suas especificidades. Nesse sentido, Goffman (1988) fala que a sociedade trata as pessoas com deficiência como diferentes, no sentido negativo da palavra, e essa percepção necessita ser transformada. Observou-se que muito já se conquistou dentro do contexto da política de educação inclusiva, contudo, o fator preconceito/discriminação ainda se encontra arraigado, seja de modo implícito ou explícito, apresentando um desafio de ordem social.

## 5.2.2 Trabalho

Nesta categoria, denominada “Trabalho”, as subcategorias estão dispostas 5.2.2.1 Abordagem de disciplinas relacionadas ao trabalho/habilidades; 5.2.2.2 Recepção e aceitação ao mercado de trabalho para o PAEE; 5.2.2.3 Apropriação e opinião sobre a Lei de Cotas, de forma que o leitor possa ter uma visão organizada dos dados levantados pela pesquisa e pelas análises implementadas.

### 5.2.2.1 Abordagem de disciplinas relacionadas ao trabalho/habilidades

A inserção do deficiente no mercado de trabalho é uma temática que vem sendo discutida por vários autores da área. Embora as legislações vigentes sejam favoráveis a ela, entraves são encontrados, sobretudo em relação à baixa escolarização deste público. Autores como Tanaka e Manzini (2005); Veltrone e Almeida (2010); Pizato (2010); Bueno e Meletti

(2011); Galery (2011); Capellini (2012); Lorenzo (2016) apresentam contribuições relevantes à temática, contudo, é escassa ao se tratar do Ensino Médio, como esta pesquisa se propõe.

Nesse sentido, são apresentados alguns recortes para debater qual a representação do professor sobre o mercado de trabalho para o aluno do PAEE. Em primeira instância, os professores foram questionados a respeito de conteúdos curriculares voltados à inserção dos alunos para o mercado de trabalho. Dos 12 professores participantes, quatro deles indicaram ter esta disciplina inserida no currículo do Ensino Médio, a partir do ano de 2018, denominada “Pós-Médio”<sup>16</sup> e oito relataram que não, sendo que do total de 12 participantes, apenas quatro estavam inseridos como profissionais que lecionavam no 3º ano do EM. Desse modo, são destacados os relatos de P4, P6 e P7 no Quadro 14.

**Quadro 14** - Segmento professor – abordagem de disciplinas relacionadas ao trabalho/habilidades

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>Tem...tem o Pós - Médio que é uma disciplina mais aberta. O professor pode trabalhar com projetos, sobre o mercado de trabalho, como elaborar currículo, uma entrevista de emprego, mas como é uma aula por semana então não chega muita coisa não, porque o Petrone tempo não permite.</i> (P4)
R	[...] <i>Essa disciplina é Pós Médio e tem um horário normal dentro da escola. Nossa proposta aqui na escola é trabalhada em forma de palestras quinzenais, e vem profissionais de todas as áreas, pra eles pensarem de como ingressar no mercado de trabalho... como é feito a inclusão dos deficientes, em que eles podem trabalhar. Então ela <b>prepara até mesmo o estudante com deficiência que ele pode trabalhar, e tem muita contribuição para os alunos, ajuda muito</b></i> (P6).
R	[...] <i>Sim. Bom, é <b>na história a gente fala sobre o trabalho constantemente</b> né, porque é resultado das relações humanas. É... a formação da sociedade, é fala-se em mercado de trabalho, é os desafios dessas novas gerações. <b>Não vem de forma específica dentro de uma proposta</b>, mas, assim, é quando por exemplo se trata da legislação trabalhista, não tem como fugir do tema, então nas minhas aulas eu preparo e abordo esse tema, pela necessidade que eu sinto, mesmo porque eu tenho aluno incluso e falo da questão do mercado de trabalho</i> (P7).

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Os fragmentos revelam uma baixa expectativa de P4, voltada à questão do tempo para esse conteúdo, cuja base é contribuir para a formação de direcionamentos dos alunos ao mercado de trabalho, considerando que uma aula no ensino regular tem a duração de 50 minutos e uma vez por semana, esse é o tempo destinado ao tema.

<sup>16</sup>Resolução/SED nº 3.411 de 6/2/2018- Pós-Médio, para estudantes de 3º ano do Ensino Médio que propõem o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, iniciando a formação e discussão de cenários que contribuam para a escolha da área de formação profissional. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9591\\_07\\_02\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9591_07_02_2018). Acesso em: 15 fev. 2021, 19:00.

Acredita-se que disciplinas voltadas a essa temática são de suma importância, porém, do referido modo, a ação é paliativa e não resolutiva, pois, segundo relato da professora, o tempo destinado é muito curto e apenas está presente no currículo do último ano do processo formativo do Ensino Médio. P6 destaca que essa disciplina, o “Pós-Médio”, é relevante para a formação dos alunos, com ou sem deficiência, no entanto, em seu relato, estigmatiza o PAEE.

Segundo Omote (2004), essa forma de considerar o PAEE diferente os inferioriza perante os demais, ratificando o preconceito que assola esse alunado dentro do ambiente escolar. Os professores que ministram aulas no 2º ano do EM não possuem essa disciplina inserida na grade do ano, contudo, relatam que esse assunto é abordado com frequência em aulas de História voltadas às questões sociais e políticas, porém, não a especificaram. P7 relatou que as aulas de História é o meio pelo qual a temática do trabalho é abordada, todavia afirma que há uma abordagem superficial do tema para instruir os estudantes quanto às leis trabalhistas e conquistas.

Identificou-se que a professora direciona sua resposta para a ideia que ela se preocupa em trabalhar dessa forma porque tem um aluno PAEE, entretanto, é sabido que esse conhecimento não é oferecido a todos os estudantes, independentemente de ser PAEE ou não. Essa tentativa de mostrar que se faz um trabalho diferenciado é regular nos relatos, porém, ao verificar o que é feito e como é feito, mediante as explicações dos professores, nota-se a ausência de ações efetivas de uma política educacional que atenda a todos os estudantes, independentemente de sua condição.

Neste sentido, Trentin e Raitz (2018), ao enfatizar o papel fundamental da educação na inserção do deficiente no mercado de trabalho, apontam a necessidade de um planejamento pós-escolar para esse público, pois é preciso criar condições de inclusão efetiva para esse aluno fora dos muros da escola também. Entretanto, a questão ainda é muito tímida socialmente, mostrando-se indispensável ampliar a perspectiva das pessoas com deficiência e dos empregadores, inclusive com o estabelecimento de parcerias.

Em relação à importância de se enaltecer as habilidades dos alunos para o trabalho, os professores foram unânimes ao concordar com a relevância do trabalho para o PAEE, e destacaram como é fundamental para a independência deles ter trabalho digno e meios de sustentação. Deste modo, acredita-se que a formação cidadã e a relação interpessoal precisam abranger a escolarização dos alunos, sejam do PAEE ou não. Registradas as considerações sobre como a escola aborda o tema trabalhado nas aulas, seguem as ponderações sobre a recepção e aceitação do PAEE no mercado de trabalho.

### 5.2.2.2 Recepção e aceitação ao mercado de trabalho para o PAEE

Segundo Araújo e Schmidt (2006), o Brasil possui uma gama de aparatos legais que amparam o PAEE a acessar o mercado de trabalho formal, porém, para essa inserção, precisa de qualificação e aptidão às vagas destinadas para ele. Deste modo, ao serem questionados quanto à receptividade e inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, três professores (37,5%) relataram que o preconceito ainda é o maior entrave, conforme é possível observar nos relatos do Quadro 15.

**Quadro 15** - Segmento professor - recepção e aceitação ao mercado de trabalho ao público-alvo da educação especial (PAEE)

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[...] Muito difícil...o mercado de trabalho é capitalista e quer produção, e que aos olhos de muitos, essas pessoas são vistas como incapacitadas (P1).</i>
R	<i>[...]Olha...boa parte deles com preconceito. Mas não tanto por parte da empresa, mas do entrevistador, do gerente, dos colegas de trabalho. Porque há todo um incentivo fiscal que o estado dá, além da obrigatoriedade. Então a empresa deveria dar um suporte para explicar aos funcionários como lidar com ele (P2).</i>
R	<i>[...] De verdade o mercado de trabalho... é cruel. Ele é muito capitalista e o capitalismo é né um tanto quanto egoísta, mas é importante eles lutarem por esses direitos..., mas de verdade a realidade vai ser um tanto quanto cruel (P8).</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Nos recortes do Quadro 15, P2, em sua forma de se expressar, revela saber o preconceito que a sociedade atribui ao PAEE. Essa marca da diferença, de forma negativa, conforme Goffman (1988), assola as pessoas com deficiência, partindo de uma visão de incapacidade que a sociedade tem em relação a elas e ratificada nas análises anteriores referentes à escolarização dos alunos do PAEE.

Há, ainda, os professores que consideram a receptividade da sociedade ao mercado de trabalho ao PAEE apenas vinculada às vantagens tributárias dos empregadores, bem como a ausência de apoio ao PAEE em sua empresa. Desta forma, o funcionário que entrevista e inferioriza descarta possibilidades possíveis de contratação; é veiculador de uma postura empresarial discriminatória. Essa inferência reporta ao estudo de Lorenzo (2016) e Silva (2017), cujos achados da pesquisa evidenciaram a importância de critérios justos pelo avaliador, oportunizando às pessoas com deficiência a flexibilização e adequar funções promovendo condições de igualdade e oportunidade. Para Lorenzo (2016), nos moldes em que ocorre o recrutamento do PAEE nas empresas, essa contratação somente reitera as deficiências, focando

nas marcas da deficiência, “negando uma equidade, o que pode ser prejudicial ao PAEE, no decorrer desta contratação” (LORENZO, 2016, p. 74).

Nos recortes do Quadro 15, é possível verificar que os professores alicerçam o preconceito da sociedade nos interesses capitalistas e na ideia de que a pessoa com deficiência é incapaz de produtividade e geradora de lucro, sendo observada baixa expectativa desses professores quanto à inserção do PAEE no mercado de trabalho, evidenciando que ela ocorre em decorrência da obrigatoriedade da Lei de Cotas (BRASIL, 1991). Situação que atesta preconceito latente com as pessoas que deveriam promover desconstrução social do estigma.

Segundo depoimento de P8, ratifica-se o estigma vivenciado pelo PAEE ao longo da vida; é uma luta que deveria ser coletiva, ocorre de forma solitária mediante a visão de separação e segregação. Há uma preocupação com o que esses alunos irão enfrentar nos ambientes de trabalho, segundo P8, inculcando-lhes uma visão de vulnerabilidade quanto à incapacidade de autonomia perante a vida laboral e pessoal. Essa concepção articula-se com a pesquisa de Trentin e Raitz (2018), pois consideram que a inserção no mercado de trabalho deve ocorrer via integração de construção social, e até mesmo de aceitação desse trabalhador, podendo significar um processo de continuidade, mas, ao contrário, poderá representar o fim de um processo de busca ao mercado de trabalho.

Em face das leituras mobilizadas e pesquisas já defendidas, foi possível ver que entre os maiores entraves para inserção do PAEE no mercado de trabalho é a baixa escolarização, em contrapartida, essa condição não foi mencionada entre os respondentes, pois atribuíram como entraves para essa colocação, o preconceito, as vantagens dos empregadores em termos fiscais e cumprimento da lei vigente.

Assim, aspectos apontados pelos estudos de Araújo e Schmidt (2006) enaltecem que antecedendo a inserção do PAEE no mercado de trabalho, há meios para essa inserção e que inegavelmente não estão se consolidando. Desta forma, acredita-se que essa conjuntura decorre de uma representação estigmatizadora e preconceituosa que segrega e exclui o PAEE. Para P8, essas ações não são subjetivas, e sim de responsabilidade de toda a sociedade, de modo que políticas públicas, família e escola deverão ser protagonistas.

### *5.2.2.3 Apropriação e opinião sobre a Lei de Cotas*

Diante dos questionamentos referentes à apropriação e opinião dos professores sobre a Lei de Cotas (BRASIL, 1991), entre os oito participantes, sete deles (87,5%) afirmaram a

importância e capacidade do PAEE para o trabalho, sobretudo atribuíram essa inserção atrelada ao cumprimento e obrigatoriedade da lei, conforme expresso no Quadro 16.

**Quadro 16** - Segmento professor - Lei de Cotas

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>Sim. É nela que bato bastante nas aulas com eles. Eu superconcordo. Porque o mercado de trabalho é muito concorrido e competitivo isso e se não dá esse incentivo para as empresas, que vem em forma de incentivo fiscal, para que elas possam contratar esses trabalhadores, eles não serão contratados, não porque não tenham capacidade, não há uma limitação pra eles, eu acho que eles são extremamente capazes.</i> (P5)
R	[...] <i>é muito polêmica a questão das cotas na minha cabeça ainda né? eu acho que... deve ser aceita essa pessoa não por causa de uma cota, ela deve ser aceita por causa de ... do que ela é né? é um trabalho muito demorado na mente da sociedade ...</i> (P6)
R	[...] <i>Eu concordo plenamente ...penso por outro lado que se ela não existisse Essas pessoas teriam alguma chance? Então eu, pelo menos concordo!</i> (P8)

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Ao analisar o Quadro 16, as respostas enfatizam que a lei existe para criar uma obrigatoriedade à inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Para P5, as chances de um espaço neste mercado de trabalho serão árduas e, dependendo desse contexto laboral, a permanência se torna inviável. Deste modo, tal estereótipo que se construiu sobre os PAEEs retira a oportunidade de se estabelecerem. Mediante tais observações, acredita-se na importância da criação da lei de cotas, pois, do contrário, tais contratações seriam inviáveis.

Nesse sentido, Garrido, Del-Masso e Silva (2017) destacam que o cumprimento desta lei começa a se consolidar a partir de fiscalizações e aplicação de multas às empresas. Para os autores, mesmo que o discurso se apresente como favorável para a inserção do deficiente no mercado de trabalho, sua prática está distante da realidade, tendo em vista que cerca de 1% dos trabalhadores ingressos no mercado de trabalho são pessoas com deficiência (RAIS, 2017).

P6 demonstra não concordar com a lei de cotas, mesmo ciente que, sem ela, o processo seria ainda mais complexo, ou mesmo, não ocorreria a contratação, e considera polêmico tratar do assunto, significando um desconhecimento do professor ao notar que essa política pública reflete a conquista de direitos, não representando privilégio para PcD. Em contrapartida, P8 relata concordar com a lei, alegando ser uma forma de atenuar a exclusão, contudo, acredita-se ainda que não debater por julgar a temática polêmica, e não buscar conhecimento, é isentar-se e omitir-se, tendo em vista sua importância como formadora na vida desse cidadão. Tais relatos apontam para o estudo de Lorenzo (2016), ao destacar a legitimidade de cobrança para o

trabalho, todavia, com equidade, no sentido de desconstruir o rótulo de baixo rendimento das pessoas com deficiência.

Em síntese, verifica-se, portanto, que tais considerações se restringem a dados muito superficiais da lei, cabendo questionamento sobre o papel formador do professor: Como auxiliar alguém a buscar direitos, sem conhecê-los? Fato esse que remete ao desconhecimento dos profissionais quanto à legislação em questão, inviabilizando ao aluno suporte para se estabelecer e se posicionar como cidadãos de direitos.

No item que segue, aborda-se o segmento pais/responsáveis, cujo debate também se volta ao tratamento dado à representação do PAEE na escola e no mercado de trabalho, após o Ensino Médio.

### **5.3 SEGMENTO PAIS/RESPONSÁVEIS**

No que se refere ao terceiro segmento analisado, pais/responsáveis, representados por (PR), também se promoveu a organização em categorias/subcategorias, assim, dentro de cada categoria, há subcategorias de análise. Essa escolha orienta o leitor na caminhada de verificação da análise construída e facilita o entendimento.

#### **5.3.1 Ambiente escolar**

O ambiente escolar é o lugar em que os sujeitos de pesquisa, pertencentes ao PAEE, deveriam ser acolhidos. Esse ambiente deveria também ter um bom vínculo com a família do estudante, para se pensar nas questões que remetem a sua escolarização. A seguir, observam-se os recortes trazidos para análise.

##### ***5.3.1.1 Diagnóstico, receptividade; aceitação escolar do PAEE***

Nunes, Ferreira e Mendes (2003) evidenciaram nos depoimentos dos pais/responsáveis participantes de sua pesquisa, a grande dificuldade que médicos apresentam quanto à comunicação dos diagnósticos de deficiência às famílias. As condutas evasivas e enganosas, por vezes, omitindo-se desse processo, podem impactar na condição da pessoa com deficiência, tendo em vista a demora na oferta de recursos de reabilitação.

Nesse sentido, Hollerweger e Catarina (2014) enfatizam o anseio dos pais no que se refere ao diagnóstico dos filhos, de modo que esse luto só é aceito após o diagnóstico do médico.

Em face disso, há de se considerar que muitos profissionais nem sempre estão preparados para dar orientações sobre algumas deficiências.

Deste modo, nessa subcategoria, nove dos participantes (75%) demonstraram conhecimento a respeito do assunto, dois deles (16,6%) responderam “mais ou menos” e um disse desconhecer os aspectos levantados pela entrevista.

Os recortes não estão numerados, cada fragmento é sempre identificado com PR e o número de coleta da entrevista realizada.

Deste modo, apresenta-se no Quadro 17 alguns recortes sobre a questão do diagnóstico dos alunos eleitos:

**Quadro 17** - Segmento pais/responsáveis – diagnóstico e aceitação escolar do público-alvo da educação especial

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>Na primeira escola que fui matricular minha filha, a diretora me disse que era obrigada a aceitar minha filha, que não era uma questão de ter ou não vaga.</i> (PR1)
R	[...] <i>No começo o médico não podia atender... é por isso que deu uma atrasada nele.</i> (PR4)
R	[...] <i>na verdade eu fui perceber a dificuldade dele quando foi prá escola, Só consegui um médico pra ele depois que ele começou a fazer o reforço especial na escola. Eu lutei muito pra conseguir, e se tivesse conseguido antes ele ia tá muito melhor</i> (PR5)
R	[...] <i>Quando fui matricular ele na escola não “aceitava” e me disseram que eu tinha que levar meu filho para APAE. Mostrei que eu estava por dentro das “ordens”, corri atrás e consegui matricular ele com 04 aninhos na escola “normal”.</i> (PR11).

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Com base no Quadro 17, verificou-se um relato de diagnóstico tardio, segundo a responsável, o filho teria se desenvolvido melhor na escola. Ressalta-se que, no decorrer da entrevista, PR4 pediu licença e retornou com um laudo médico em mãos, apresentando-o à pesquisadora. O documento apresentava o diagnóstico recém-atribuído ao filho, constando CID F.70<sup>17</sup>, cujo significado, visivelmente, não compreendia, como evidenciado em uma de suas respostas. Os elementos da fala de PR4 demonstram ausência das orientações, condição que provavelmente delineou-se uma lacuna no planejamento da vida do estudante, e, soma-se a isso,

<sup>17</sup>Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), “Deficiência Intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia”. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos. <http://www.scielo.org.br/deficiencia-intelectual>. Acesso em: 22 maio 2020, 19 h.

a morosidade do atendimento. Deste modo, os achados apreendem-se aos que Sampaio (2015) encontrou, ao relativizar que “Se, por um lado, é positivo se desvencilhar da relação histórica de submissão da escola aos laudos clínicos, por outro, nos parece uma temeridade transferir para o professor especializado a centralidade da decisão sobre o destino de atendimento do estudante” (SAMPAIO, 2015, p. 125). Assim, acredita-se que se convalidados precocemente, não na intenção de um rótulo, mas sim em aparato pedagógico para o estudante PAEE, esses laudos podem subsidiar nas decisões de amparo familiar e educativo.

Nesse sentido, Nunes, Ferreira e Mendes (2003) explicitam que a questão não está em culpabilizar este ou aquele segmento, contudo, é visível a necessidade de implementações de programas de apoio a essas famílias. Identificou-se, ainda nos depoimentos, que a família por desconhecimento não costuma notar condições de deficiências, conforme relatado por PR4, e, assim, demonstra-se o papel fundamental da escola na vida dos estudantes, especialmente ao PAEE. Conforme Capellini e Rodrigues (2009), não se trata somente da condição orgânica do estudante, mas de um envolvimento social, que favoreça experiências significativas a sua aprendizagem. Já quanto à receptividade desse PAEE na escola comum, o ingresso variou entre dois e sete anos, com média de quatro anos, conforme os relatos coletados.

Entretanto, embora enfrentando percalços e situações de preconceito, os 12 responsáveis participantes (100%) concordaram ser de extrema importância o estudo para o filho(a), de modo que, desse total, nove conferem essa importância ao futuro dos filhos e acreditam que o estudo é um caminho na superação das dificuldades, enquanto que três dos entrevistados consideram a escola um meio de independência e autonomia, o que pode ser verificado no Quadro 18, de depoimentos.

**Quadro 18** - Segmento pais/responsáveis – relevância do estudo

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[...]Muito...demais. Eu acho que é a única coisa que ela deve investir é nos estudos... (PR1).</i>
R	<i>[...] Hoje em dia, eu acho...no começo eu chorava e pensava que ele nunca ia aprender a escrever, a fazer nada, eu tinha muito medo, mas ele tendo um bom estudo, porque não vai ter a mãe pra vida toda, e os irmãos não têm obrigação de cuidar dele a vida toda, né? (PR2)</i>
R	<i>[...] Muito...porque é para o futuro dela...se Deus quiser. (PR6)</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Os depoimentos mostram uma compreensão de que a educação rompe barreiras e transforma vidas, mesmo com dificuldades, pode ser viabilizada por ela. Verifica-se que PR1 atribui ser, por meio dos estudos, a esperança de um futuro melhor, ficando evidente em PR6. No entanto, na fala de PR2, há uma perceptível insegurança da responsável quanto ao futuro do filho, denotando certa preocupação em suas falas. Com base nos dados apresentados, nota-se que a responsável demonstra uma ideia social e rotuladora de incapacidade, alinhada a uma visível superproteção, supostamente pelas crenças limitantes da sociedade, em relação ao PAEE.

Essa insegurança também é a apontada por Paniagua (2004), segundo a qual, diante da descoberta da deficiência do filho, instala-se uma preocupação latente dos pais e seus familiares, presente por toda vida da criança, tanto no presente quanto no futuro. O autor supracitado ainda confere ao contexto escolar o papel de principal suporte para a família da criança com deficiência, podendo ser exemplificado nos relatos de PR3, ao atribuir o estudo para o filho como aliado a sua ausência futura, admitindo-se que por meio do estudo o filho terá condições de trabalhar, favorecendo sua independência, porém atrelando, por vezes, o estudo como substitutivo a sua própria existência com o filho. Verifica-se, desse modo, que, mesmo perpassada por entraves, os relatos sustentam que a escola é vista como um local de intersecção entre a família, o estudante e a sociedade.

### *5.3.1.2 Processo de ensino-aprendizagem, recursos pedagógicos e atendimento especializado*

Mendes (2015) esclarece como os estudantes PAEE podem se beneficiar do ensino em classe regular, considerado um ambiente desafiador e benéfico para a aprendizagem e para a socialização do estudante, podendo obter um desenvolvimento desejável. Entretanto, nem sempre os resultados são positivos, quando não há aceitação desse estudante em sala de aula, pois ocorrem consequências que podem refletir por toda a vida do estudante PAEE. Sobretudo no que se refere a essa subcategorização, o índice de concordância ao atendimento positivo entre os responsáveis foi de 87% e discordância, de 12,5% como se pode visualizar no Quadro 19.

Observa-se no Quadro 19, sobre a escolarização dos filhos para os pais, a partir de PR3, que aponta que a filha aprende “até bem”, e que permitiu inferir que “cobrar” a escola alia-se à ideia de acompanhar a filha, fazendo valer os direitos que ela tem.

**Quadro 19** - Segmento pais/responsáveis – ensino-aprendizagem

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>Na verdade...[risos] ...como posso te dizer... não é como deveria ser, mas eu acho que já evoluiu muito. Faço uma comparação em 2005 e como aprende hoje [...] acho que a educação especial evoluiu muito, mas tem muito que evoluir ainda.</i> (PR1).
R	[...] <i>Oh...ela aprendeu bem até. Porque a gente ensinava em casa também... e a professora do AEE era bem dedicada e porque a gente sempre ia atrás, pegando no pé porque a escola tem que ter o acompanhamento da família, né? Não tem dessa, se você deixa a desejar, o barco vai correndo do jeito que eles querem e pronto. Agora, se a gente vai em cima e pega no pé, a coisa começa a fluir.</i> (PR3)
R	[...] <i>No começo sim até foi bom..., mas depois eu senti muita falta de interesse mesmo... sobre a escola, sobre a aprendizagem dele.</i> (PR4)
R	[...] <i>Muitos pontos positivos na escola... o ano passado até participou de um sarau...foi até emocionante, dançou certinho, [...] você fala assim: ah...vai fazer errado...mas não... dançou muito bem!</i> (PR9).
R	[...] <i>Ah...eu vou colocar no regular. Porque ainda existe muita coisas pra...crescer. Ah...um exemplo...tem que amadurecer mais, assim, a ideia do intérprete e da interpretação de libras.</i> (PR11).

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Os responsáveis relatam ainda que a escola ajuda no desenvolvimento do estudante PAEE, pois serve de estímulo, com as atividades, e, por vezes, já se surpreenderam com os resultados do desempenho da filha surda (PR9). Entende-se que a surpresa é advinda da descrença na capacidade do outro, como um exemplo de que os preconceitos perpassam os responsáveis também.

Contudo, destaca-se a fala de PR4 ao referir que no começo se sentia mais amparada pela escola, o filho mostrava mais desenvolvimento, evidenciando omissão da escola com a escolarização do filho. Já PR11 vislumbrou no ensino regular uma nova perspectiva para o filho, mais oportunidades de crescimento e amadurecimento. Isso permitiu o estabelecimento de convivência dos alunos PAEEs com os alunos do ensino regular, mesmo que, por vezes, situações de preconceito ainda ocorram nesse ambiente, como já observados nos recortes anteriores desta pesquisa. Nesse sentido, Dessen e Polônia (2007) consideram importantes as duas instituições – família e escola, locais de desenvolvimento humano, de modo a enaltecer ou impedir este processo. Contudo, quanto à apropriação dos PRs sobre o AAE, nota-se conforme a Tabela 20.

**Quadro 20** - Segmento pais/responsáveis – recursos pedagógicos e atendimento educacional especializado

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>eu creio que não, assim., deram uma bengala prá ele, deve ter alguém que ajuda ele na escola né?</i> (PR3)
R	[...] <i>Ó.. O NTE de vez em quando eles vão na escola de ...a cada três ou quatro meses prá ver como está indo a aprendizagem dele...eles conversam bastante com a intérprete.</i> (PR6)
R	[...] <i>No começo teve um pouquinho de ajuda...eu lutei pra ele conseguir fazer o reforço, e que se tivesse conseguido antes eu acho que ele teria se desenvolvido muito melhor.</i> (PR8).

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Conforme é possível observar nos relatos do Quadro 20, alguns responsáveis são alheios ao desenvolvimento e forma de atendimento dos seus filhos, como podemos observar no relato de PR8. Todavia, os demais parecem pouco informados sobre as condições pedagógicas de atendimento dos alunos PAEEs, visto no depoimento de PR6. Já PR3 relata ter ciência que seu filho recebeu uma bengala, não demonstrando certeza ao expressar essa informação. Essa postura denota omissão por desconhecimento, e que acarreta sérias consequências, pois o apoio e olhar da família em relação à maneira que o aluno é atendido é fundamental, conforme destacado anteriormente.

Esses depoimentos revelam pais/responsáveis distantes do contexto escolar, do qual seus filhos fazem parte, sendo relevante assinalar que não é possível se manterem neutros neste processo pedagógico, pois desconhecer o direito dos filhos é negar a eles melhores condições de vida, de modo que a garantia da presença física do estudante na escola não é suficiente. Assim, concorda-se com Pimentel (2012) ao assegurar que incluir não é apenas garantir a matrícula do PAEE na escola regular, é acompanhar esse processo.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 2), é preciso “promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educativas especiais”. Em face do exposto, retomam-se as contribuições de Nunes, Ferreira e Mendes (2003), ao destacarem que para a construção de uma sociedade inclusiva, há necessidade de unir família, escola, profissionais, bem como toda a comunidade e sociedade, sendo fundamental para que essa inclusão ocorra. A seguir, serão apresentadas as questões que interferem nas deficiências, bem como preconceitos e discriminação ao PAEE.

### 5.3.2 Deficiência como interferência/discriminação/preconceito

Nesta subcategoria, são apresentados excertos que se referem às questões que tratam das deficiências como interferência e o preconceito vivido ou não pelo público participante desta pesquisa, as quais o Quadro 21 ilustra a visão dos pais/responsáveis:

**Quadro 21** - Segmento pais/responsáveis - deficiência como interferência/discriminação/preconceito

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>porque eu ouvi de muitos professores que não tinham experiência para trabalhar com minha filha, então eu sinto assim, a falta de compromisso com a profissão, “eu senti na pele”. Já outros professores desempenham um trabalho maravilhoso!</i> (PR1).
R	[...] <i>Ele é um pouco rejeitado né? Ele fala que não, mas ele é.</i> (PR4)
R	[...] <i>Sim. Essa mania, ela: ô surdinha, ô mudinha... isso me incomodava muito, ficavam tirando o sarro dela, e isso me incomodou muito.</i> (PR5)
R	[...] <i>O que interfere muito é o preconceito, né? como que ela vai arrumar um trabalho, onde ela for não tem intérprete...penso como que vai ser difícil né?</i> (PR6)
R	[...] <i>Teve uma mãe que pediu para tirar o filho da sala, porque não queria que o mesmo fizesse gestos...ela nem conhecia libras.</i> (PR8)
R	[...] <i>Eu não vejo assim, obstáculo na vida, eu não aceito isso como obstáculo na vida dele não, prá mim ele é normal, tem duas pernas, dois braços é inteligente e não afeta. Só que assim.... pra ele chegar numa faculdade vai ser muito mais complicado... ahh eu acho né?</i> (PR10).

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Com base no Quadro 21, quatro deles (30%) consideraram que a deficiência interfere na escola, no desenvolvimento/rendimento dos filhos. O relato de PR1 alega a falta de experiência do professorado do ensino regular, o que interfere no andamento do desenvolvimento da filha, todavia, relata que “há professores maravilhosos”. Isso dialoga com os recortes analisados no segmento 2, cujos excertos apresentaram fragmentos de relatos dos professores, sobretudo com formações escassas ou superficiais, e, nesse sentido, o PAEE é o mais prejudicado no processo.

A circunstância em análise também revela que certos fracassos ocorridos são direcionados a uma parte da equipe e não à conjuntura educativa composta de direção, coordenação e professores. Esse aspecto evidencia relativo desconhecimento da estrutura educacional voltada ao trabalho com seu filho. Muto, Campos e Melo (2016) destacaram como fundamental uma receptividade mais ativa da gestão educacional voltada à acolhida dos pais,

por meio de diálogos, da tríade: estudante, escola e família, favorecendo a aprendizagem do PAEE.

Pode-se verificar em PR4 que o fator de mais interferência na vida do filho é a rejeição, de modo que, ao relatar para a pesquisadora, diminuiu o tom de voz, alegando que o filho é alvo de preconceito, demonstrando visível consternação à situação vivida por ele na escola, situação que se mostra hostil para quem dele precisa.

Ainda nesse contexto, no relato de PR10, é possível verificar no discurso que a responsável não atribui deficiência como interferência para o filho; essa postura parece positiva, mas, em contrapartida, declara que para o filho cursar o nível superior será mais difícil, contrariando seu relato inicial. Diante disso, Hollerweger e Catarina (2014) destacaram que os pais de pessoas com deficiência possuem anseios positivos sobre a escolarização dos filhos, e, por vezes, fazem cobranças excessivas, quanto ao desempenho deles na escola, podendo prejudicar seu rendimento escolar.

Deste modo, tal discurso remete à atribuição da escola como fator preponderante no desenvolvimento do filho, pois, embora relate que não há obstáculos físicos e intelectuais, reconhece que há questões que podem demorar mais tempo para acontecer ou nem se efetivarem, como o caso do ingresso na faculdade. Diante desse posicionamento de PR10, ressalta-se Oliveira (2014 *apud* Nogueira 2010 p. 147) ao afirmar que [...] “é impossível visualizar saídas que não passem pela escola”. Para a autora, a escola exerce papel transformador, predominando ações pedagógicas, planejadas e intencionais na coletividade dessa aprendizagem, não priorizando somente a esfera biológica do estudante, mas a cognitiva e a social.

Outro ponto a destacar refere-se à discriminação e ao preconceito, uma vez que 8 dos PRs (70%) consideraram que o preconceito aparece como problema mais citado. PR6, por sua vez, relata a existência do preconceito dentro da escola, mostrando-se temerosa com a necessidade de a filha trabalhar no futuro, sem a presença de um intérprete para auxiliá-la na comunicação, e seu receio relaciona-se ao trabalho, mas que se assemelha à escola, cuja estrutura se mostra inadequada a essa acolhida.

Do mesmo modo, considerando o relato de PR1, observa-se a discriminação por parte da sociedade em relação às pessoas com surdez. Ressalta-se o desconhecimento por parte da mãe do estudante ouvinte, de modo que a ideia de patologia também é uma maneira de fazer com que a pessoa com deficiência seja rejeitada/discriminada.

Na análise dos depoimentos, as ocorrências do preconceito se assemelham: “a ceguinha” (PR3) e “ô surdinha”, “ô mudinha” (PR4). Importante salientar que ao realizar seu relato, PR3 mostrou-se emocionada enfatizando “passou um filme na minha cabeça” e infere-se que essa

questão pode estar relacionada a períodos desgastantes já enfrentados em relação à deficiência que a filha possui. Observa-se, ainda, atribuição no diminutivo, que vem de uma tentativa de inferiorização do outro, por sua condição, muitas vezes visto como incapaz. Assim, Oliveira (2014) ressalta que o fator biológico na condição do deficiente se sobressai em detrimento à pessoa como ser humano. Omote (2004) declara que uma característica ou comportamento do indivíduo deixa de ser apenas uma diferença desfavorável, tornando-a ofensiva, por vezes, ameaçadora, quando por suas características possa ser tratada de modo diferente pela coletividade.

Contudo, é possível reconhecer que muito já se caminhou em estudos voltados a combater a discriminação do PAEE. Cumpre assinalar que ainda há diversos desafios, pois tais situações não condizem com a ideia de diversidade prescrita nos documentos legais em vigência.

### 5.3.3 Incentivo/importância do trabalho; receptividade, qualificação profissional e expectativas laborais posterior ao Ensino Médio

Sobre o incentivo e importância dos pais quanto ao trabalho para os filhos, 58% deles disseram incentivar seus filhos a trabalhar e 91% acreditam nessa importância; 25% alegaram não incentivar o filho a trabalhar; 8% deles responderam não ter pensado no assunto e 8% incentivam somente se for o trabalho adequado. Apenas uma mãe (8,3%) discordou desse incentivo e da importância do trabalho para a filha, conforme se observa no Quadro 22.

**Quadro 22** - Segmento pais/responsáveis – trabalho

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] <i>É uma coisa que nem sei explicar...eu sei que para deficiência dele uma fábrica não dá, né? <b>Eu sei que não tem, mas se for um serviço que não for prejudicar ele, aí dá certo, sim.</b></i> (PR2)
R	[...] <i>É o que eu falo...assim....se tivesse um <b>trabalho certo para ele</b> ia ser importante porque se eu morrer, ele vai fazer o que? <b>Tem que trabalhar né?</b></i> (PR5)
R	[...] <i>Ah... <b>tem que trabalhar né? Estudar, se esforçar pra arrumar um emprego né? Só tem que ver como fica isso aí por causa do problema dele né?</b></i> (PR7)
R	[...] <i>Sempre falo pra ela que <b>ela tem direito de trabalhar e pode trabalhar.</b></i> (PR10)
R	[...] <i>Não...<b>Não...</b>, porque o estado paga uma professora auxiliar, mas o estado não paga uma pessoa para assistir ela orientar no trabalho e ela não tem capacidade. E outra coisa...<b>eu não deixo ela sair sozinha, eu conheço o limite dela, eu convivo com ela...é aquela coisa de proteção sabe?</b></i> (PR9).

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Com base no Quadro 22, mesmo com percentual elevado quanto ao incentivo e importância do trabalho, notou-se que a questão gerou certa surpresa aos responsáveis, sendo permeada de sentimentos intrínsecos, como: espanto, ansiedade, temor, direitos, superproteção e até a rejeição. Verificou-se, também, nos depoimentos que os responsáveis entendem a importância do trabalho na vida dos filhos, embora o relato de PR3 atribuiu uma limitação, que denomina de “problema”, o que evidencia considerar a deficiência do filho como entrave no acesso ao mercado de trabalho. Isso permite interpretar, mesmo que inconscientemente, a baixa expectativa do responsável para o filho executar funções laborais.

Em contrapartida, PR5 demonstra um olhar diferente e compreende que o filho precisa de um “trabalho certo para ele”, isto é, uma função adequada as suas possibilidades, cuja execução vai lhe trazer a oportunidade de inserir-se no mercado de trabalho de forma digna, pois para esse responsável o futuro é incerto, e ter um trabalho pode contar com um suporte de sustento. Já PR6, no R102, demonstra saber que a filha tem direito de exercer um ofício e que tem condições para tanto, demonstrando estar informada das possibilidades sociais que o filha tem, bem como PR10, conforme seu relato.

Diante do exposto, infere-se que há concordância quanto ao trabalho para os filhos, porém observou-se, por vezes, uma superproteção, haja vista que dos 12 participantes, apenas um deles havia trabalhado, todavia informalmente. Nesse contexto, a resposta de PR9, alocada em R99, demonstra a irritabilidade e impaciência ao ser questionada quanto ao trabalho para a filha. A resposta negativa de PR9, identifica-se que a visão de incapacidade e superproteção se sobressai, interferindo diretamente no desenvolvimento de sua autonomia. Contudo, esses elementos revelam que o estigma parte da própria mãe, introjetado via sociedade, sobretudo pela falta de informação. Goffman (1988) destaca que o deficiente carrega esse estigma de desacreditado, em meio às dúvidas sobre a sua real capacidade.

Nunes, Ferreira e Mendes (2003, p. 119) consideram que “Para que a participação das pessoas com deficiência na vida social se torne uma realidade, é necessária uma transformação na maneira como são percebidos e tratados por aqueles que lhe são próximos”. Os autores enfatizam a necessidade de familiares e profissionais se posicionarem de modo diferente perante as pessoas com deficiência, não as vendo como seres fragilizados e sem perspectivas, mas como cidadãs que fazem parte de um contexto social, respeitando-as a partir de suas possibilidades. Já em relação à aceitação do PAEE no mercado de trabalho formal, dos 12 responsáveis participantes, 11 afirmaram que não há aceitação e um alegou não saber por nunca ter visto ninguém com deficiência trabalhar, conforme segue o Quadro 23.

**Quadro 23** - Segmento pais/responsáveis –receptividade e qualificação profissional e expectativas laborais posteriores ao Ensino Médio

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	<i>[...] Ela começou a fazer “gerando o futuro”, sei que ela não se adaptou, não conseguiu ficar e saiu [...] ela ficou nervosa porque lá eles não tinham o material ampliado pra ela, então ela não ia conseguir fazer de qualquer jeito. (PR1)</i>
R	<i>[...]É muito difícil... a empresa, elas querem pessoas que levem a empresa adiante, ele não tem paciência de esperar capacitar o deficiente. (PR3)</i>
R	<i>[...] quem tem sua empresa deseja pessoas que rendam 100%, né? Eu sei que a empresa tem que ter total de pessoas, já tem essa obrigação de contratar, senão não contratariam. (PR6)</i>
R	<i>[...] Não... ela só fez uma prova porque teve uma seleção na escola e ela quis participar. A professora auxiliar foi com ela para fazer a prova, mas ela não conseguiu. (PR9)</i>
R	<i>[...] Sim, este ano no SENAI, em recursos humanos, por decisão minha pra matricular ele, inclusive minha mãe fez junto pra tá acompanhando ele ... inclusive o SENAI não deu intérprete, ele fez o curso todinho sem intérprete. (PR10)</i>
R	<i>[...] Eu acho assim....Nossa! mais um...e agora o problema? Ah...é como já falei. “Bato na tecla” sobre a interpretação sobre o saber da LIBRAS. (PR11)</i>

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

Conforme é possível observar, os responsáveis versaram sobre a grande importância de o filho trabalhar, todavia, esse posicionamento é enfraquecido quanto a essa aceitação do PAEE no mercado de trabalho. PR2, por exemplo, não vê o filho inserido no mercado de trabalho, pois, em sua concepção, “não dá”.

Já PR3 e PR6 apresentaram baixa expectativa de que os filhos possam contribuir para o progresso de uma empresa. A mesma postura é apontada por PR6 ao afirmar que a “empresa deseja pessoas que rendam 100%”, portanto, seria um funcionário que a lei exige, mas não o que produz de acordo com o que se deseja. Essas concepções de um ambiente hostil e pouco acolhedor podem justificar muitos pais evitarem vincular os filhos às práticas laborais, não por não querer, mas pelo direcionamento que a sociedade impõe.

PR9 e PR11 demonstraram pontos em comum, elas têm um filho com surdez, cuja preocupação está em não haver quem saiba LIBRAS para poder se comunicar com eles. Ambos os entrevistados alegaram que esse aspecto precisaria ser resolvido pelo empregador, para inserção laboral dos filhos com deficiência dar certo.

Nesse sentido, Lorenzo (2016) ressalta a importância de que os profissionais que estão à frente dessa contratação sejam habilitados a fazê-la, de modo que não ocorram contratações baseadas no senso comum, ou seja, o contrato por deficiências que não sejam aparentes, minimizando as adaptações tanto do ambiente quanto da equipe.

Contudo, observa-se nos depoimentos, nessas preocupações referentes à superproteção, a ausência de profissionais com LIBRAS, o capitalismo que permeia as relações produtivas das empresas, uma representação que permite interpretar que ainda há muito que se transformar na sociedade, na escola e nas famílias, pois, em todos esses âmbitos, o que mais emerge é a questão da incapacidade do sujeito com deficiência.

No entanto, no que diz respeito à participação dos filhos em cursos de qualificação e expectativas laborais após a conclusão do Ensino Médio, embora sejam questões distintas, apresentam-se de maneira indissociável, conforme revelada nas respostas. Quanto à primeira delas, apenas dois deles realizaram curso na área de informática, porém, apenas E4 concluiu. Na mesma proporção, dois iniciaram, mas evadiram-se por não se adaptarem, segundo informação de seus responsáveis, e os demais nunca frequentaram cursos de qualificação profissional.

Ao que se refere à qualificação para o mercado de trabalho, novamente os relatos se esbarram na falta de acessibilidade para os filhos, porém, não há registro nos depoimentos de mobilização dos pais em denunciar a falta de estrutura. PR9 relatou que a filha participou de um processo seletivo para uma vaga em um curso, mas não conseguiu ser classificada e nota-se novamente a falta de oportunidade, de informação, o despreparo para o atendimento ao PAEE e o descumprimento das leis vigentes, e que se encontram como fatores determinantes na inviabilidade desse público ao mercado de trabalho formal. A responsável PR10 relata que o filho realizou curso técnico no SENAI, porém, novamente esbarrou na falta de acessibilidade para o estudante. Isso permitiu observar que os responsáveis não conseguiram conceber essa qualificação como oportunidade de aprendizagem e inserção dos filhos para o mercado de trabalho, denotando falta de confiança e descrédito dos familiares quanto à possibilidade de obter qualificação profissional para os filhos; e, quando o fazem, não há representatividade do curso como elemento de importância para sua inserção no mercado de trabalho formal.

Em contrapartida, sete dos responsáveis esperam que os filhos façam graduação após o término do EM; três esperam que os filhos trabalhem. Já dois aliaram trabalho e estudo, simultaneamente, após o término dessa modalidade de ensino, apresentando expectativas positivas para os filhos, no que se refere ao trabalho e estudo. PR2 espera que o filho faça um curso, ao menos, e que possua um emprego bom. Essa regularidade de expectativas demonstra que os pais, em meio a conflitos internos gerados pela deficiência e as representações sociais dela, sonham um caminho promissor para os filhos, porém nos relatos anteriores, há “cautela” por conta da condição dos mesmos. Diante dessas observações, destaca-se o estudo de Shimono (2008) que versou sobre as histórias de vida de pessoas com deficiência no mercado de trabalho

formal. Os resultados do estudo confirmaram a importância do acesso à educação como garantia de inserção no mercado formal de trabalho, bem como a importância da família nesse processo.

Diante desse cenário, Lorenzo (2016), ao analisar esse processo de inserção de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho, por meio de profissionais dos recursos humanos, ressalta como resultado que, para 75% das empresas entrevistadas, o principal motivo de contratação desse público é o cumprimento da Lei de Cotas e, conseqüentemente, a evitação de multa trabalhista, visto que as contratações se iniciaram, sobretudo, após a criação e fiscalização da referida lei. O estudo mostra, ainda, que a baixa escolarização da pessoa com deficiência pode acarretar tanto menor contratação, como trabalho menos favorável. Esse é um fator preponderante para a inclusão no mercado de trabalho formal, ainda que a baixa escolarização não seja um impedimento para contratação.

Tendo em vista a concepção dos pais/responsáveis voltado ao mercado de trabalho para seus filhos PAEE, o Quadro 24, disposto a seguir, apresenta os dados referentes à apropriação ou não dos da Lei de Cotas, bem como do Benefício de Prestação Continuada por seus PRs.

#### 5.3.4. Lei de cotas e benefício de prestação continuada

Na referida subcategoria quanto ao conhecimento da Lei de Cotas e a opinião dos responsáveis sobre ela, cinco deles (41%) declararam ter conhecimento sobre ela e sete (58%) alegaram desconhecê-la. Apreende-se, também, que um dos responsáveis dentre os que não responderam alegou não saber o que é essa Lei, porém houve menção à obrigatoriedade do contrato das empresas para pessoas com deficiência, significando que desconhecem a nomenclatura da Lei, mas se apropriaram de sua essência, conforme se observa nos excertos no Quadro 24.

**Quadro 24** - Segmento pais/responsáveis - Lei de Cotas e Benefício de Prestação Continuada

Recortes (R)	Frases ilustrativas
R	[...] Não, não...mas esses dias ele estava falando isso aqui pra mim, mas eu falei ...isso é complicado, hein? <b>Que essa lei é obrigada a ceder serviço para as pessoas “assim”, porque eu acho importante, sabe por quê? Eu estava mexendo...estava não, estou mexendo com benefício pra ele, você entendeu? mas se acontecesse um serviço garantido, porque “essas pessoas” tem que ter serviço garantido né? Eu preferia o trabalho.</b> (PR2)
R	[...] A Lei de Cotas é essa porcentagem, né? Conheço mais ou menos, não sou interagido 100%, né? <b>Mas é mais ou menos assim.... Se não tiver...o dono da empresa não vai contratar... aí nós temos que ter o apoio do governo, da população de quem tem suas empresas, pra realmente ajudar, porque ninguém é perfeito nesse mundo... e os direitos é prá todos.</b> (PR8)
R	[...] <b>Sim... não funciona (risos) porque... eu vejo muita gente, tenho bastante colegas que tem as filhas como portadora de deficiência e não conseguem a vaga, é muito difícil.</b> (PR12).

Fonte: Dados do questionário organizados pela pesquisadora, 2019.

As falas dos responsáveis revelam evidências da carência de informações quanto à legislação que garante o direito dos filhos. Ainda que cinco deles (41%) alegaram apropriar-se da referida lei, em contrapartida, observou-se desconhecimento a respeito do assunto, com discursos permeados por preconceitos, superproteção e diferenças para tal público. Em PR8, é apontado descrédito quanto a essa contratação, expressando que ela ocorre por imposição e obrigatoriedade impostas pela Lei nº 8.213<sup>18</sup>, cujo art. 93 estabelece que:

A empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção: Até 200 funcionários - 2%; de 201 a 500 funcionários - 3%; de 501 a 1000 funcionários - 4%; de 1001 em diante - 5% (BRASIL, 1991).

Deste modo, alguns responsáveis acreditam ser esta uma oportunidade de a pessoa com deficiência ser inserida no mercado de trabalho formal. As falas de algumas das responsáveis incorporaram a importância do trabalho para o filho, “Eu preferia trabalho” (PR2), entretanto, mostram-se temerosos na ocorrência da prática, possivelmente por falta de informação e estrutura. Em PR1, está expressa a descrença na prática da “lei “Sim... não funciona (risos) porque... eu vejo muita gente, tenho bastante colegas que têm os filhos com deficiência e não conseguem a vaga”.

Nessa perspectiva, Tanaka e Manzini (2005) consideram que se o trabalho for escolhido apenas em função das limitações de uma pessoa, há enormes possibilidades de não conhecer a sua real necessidade e potencialidade. Os autores supracitados realizaram um estudo que investigou o ponto de vista dos empregadores sobre o trabalho das pessoas com deficiência. Os resultados apontaram que tais contratações ocorreram por obrigatoriedade da Lei de Cotas, e disseram alguns entraves, como: falta de escolaridade; falta de interesse no preparo profissional e social da empresa, governo, entre outros. Para esses autores, a Lei de Cotas impulsionou essas contratações, sendo um instrumento válido para os direitos de a pessoa com deficiência ter acesso ao mercado de trabalho formal, porém, ela, “por si só, não conseguirá resolver a gama de situações que esse público enfrentará até chegar ao mercado de trabalho” (TANAKA; MANZINI, 2005, p. 273-293).

---

<sup>18</sup>Lei de Cotas nº 8.213 de 24/07/1991, determina e define cota por meio de percentual de vagas em empresas para pessoas com deficiências na inserção do mercado de trabalho formal (BRASIL, 1991). Disponível em: [https://www.deficienteonline.com.br/lei-8213-91-lei-de-cotasparadeficientesepessoascomdeficiencia\\_77.html](https://www.deficienteonline.com.br/lei-8213-91-lei-de-cotasparadeficientesepessoascomdeficiencia_77.html). Acesso em: 11 mar. 2021.

Ao serem questionados quanto aos benefícios recebidos pelos filhos e a importância deles, cinco (41,6%) disseram receber o BPC<sup>19</sup> e um (8,3%) possui o Bolsa Família, ou seja, dos 12 entrevistados, 33% possuem Benefício de Prestação Continuada; 33,3% (quatro) deles recebem Bolsa Família; 8,3% (um deles) recebem pensão do pai já falecido e 41,6% (quatro deles) não possuem nenhum tipo de auxílio financeiro oriundo do filho com deficiência. Entre esses últimos, PR2 relatou que essa solicitação está em processo.

Segundo os dados apresentados, esse posicionamento é incomum entre os responsáveis, pois, conforme mostra o estudo de Shimono (2015), o BPC é um dos entraves ao acesso formal para o mercado de trabalho aos deficientes, haja vista que muitos responsáveis preferem o benefício ao trabalho.

Em síntese, foi possível ver nos três segmentos que os recortes dos estudantes, professores e pais/responsáveis dialogam entre si, revelando pontos de encontro e de convergências. Desta forma, pode-se balizar a representação dos alunos PAEEs para si, para o educador e para suas famílias, quando do término do Ensino Médio e entrada no mercado de trabalho. Pode-se dizer que há muito a ser feito em questão de estrutura e concretização do trabalho de inclusão, mesmo que haja legislação em vigor, no sentido de romper paradigmas quanto ao PAEE.

A família é considerada como grupo social primário, sendo ela determinante no processo de integração do deficiente (GLAT, 1995). Quanto ao grupo social secundário (normalmente a fase escolar), as adaptações e os ajustes necessários a fazer para pessoa com deficiência decorrerão dos acontecimentos de sua formação ao longo dos anos. A família e a escola precisam agir juntas e com responsabilidade sobre a caminhada do estudante PAEE, seja com ou sem deficiência, e que no contexto estudado ainda é incipiente.

Nesse ínterim, Dessen e Polonia (2007) afirmam que a maior rede de apoio da família são seus próprios membros, de modo que, quando há negatividade nessas relações, pode gerar problemas futuros; o contrário dessa posição gera fonte de apoio entre esses membros.

---

<sup>19</sup>Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) corresponde à garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem garantia de não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família (BRASIL, 1993).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o histórico do PAEE, em seu percurso escolar e laboral, o objetivo geral deste estudo foi verificar as vivências, expectativas profissionais e acadêmicas de estudantes com deficiência após o término do Ensino Médio, na percepção dos alunos, pais/responsáveis e professores, no contexto de sete escolas estaduais de Três Lagoas, município do Estado de Mato Grosso do Sul.

Metodologicamente, utilizaram-se estratégias de coleta como aplicação de entrevista semiestruturada, aplicação de projeto-piloto, bem como Análise de Conteúdo para alavancar o tratamento de problematização dos dados obtidos, o que possibilitou um olhar cuidadoso para o que almejam os estudantes com deficiência para seu futuro. Acredita-se que os instrumentos aplicados se mostraram eficientes e permitiram pontuar algumas situações que necessitam de atenção, pois, conforme os relatos, a pesquisa oferta indicativos do que poderia atuar como facilitador e/ou dificultador dos caminhos da inclusão escolar e profissional do PAEE.

Deste modo, o Ensino Médio, modalidade eleita para o estudo, passa a ter maior responsabilidade perante a educação nacional, mediante legislação vigente, contudo, estudos enfatizam que considerações previstas em lei não deixam claro as condições para concretizar o que prescrevem os documentos legais. Verificou-se, mediante o presente estudo, que muito ainda há de se fazer para o atendimento ao PAEE, como o baixo número de estudantes que alcançam essa etapa de ensino e a taxa de distorção idade-série que se mostrou elevada. Assim, quanto aos três segmentos do estudo, ou seja, alunos, pais/responsável e professores, as informações revelaram um caminho permeado por desafios, processos exaustivos, sentimentos de dúvidas, apreensão, superproteção e preconceito, em que a desinformação ainda se sobressai, mostrando-se presente em todos os segmentos estudados, tanto de maneira implícita como explícita.

Observaram-se lacunas quanto às políticas públicas direcionadas ao PAEE no que tange ao EM, pois, embora haja amplo respaldo nas concepções teóricas da área, identificou-se que, por vezes, a adoção de práticas homogeneizadoras, revelando indicativos da necessidade de estudos voltados à reflexão sobre os sistemas de ensino, quanto às necessidades e demandas deste público, o que pode ser constatado nos relatos dos professores, por exemplo, a falta de formação e documentação organizativa para atuarem com PAEE, denota um amplo obstáculo para a ação culminando na ausência de uma política de formação continuada que ofereça a esses profissionais subsídios para trabalhar com esses alunos. Deste modo, torna-se importante investigar se as políticas públicas atuais são eficazes para suscitar o que está prescrito,

evidenciando a necessidade de um currículo que garanta os direitos do PAEE e que lhe ofereça oportunidade de acesso ao ensino de qualidade e permanência e ao mercado de trabalho.

Nessa premissa, observou-se que, mesmo desconhecendo as leis, os participantes do processo educacional, tanto os estudantes quanto seus responsáveis, ressaltaram a importância desta modalidade de ensino, pois relataram conquistas, mas também expressaram/denunciaram carências.

Nesse sentido, a importância das relações de interação com os professores se mostrou crucial, tanto aos estudantes quanto para os pais, contudo, não há reciprocidade dos professores nessas interações. Sobre as relações de amizade entre o PAEE com os colegas de sala, embora tenham relatos positivos, notou-se uma visão de amizade como sinônimo de auxílio, sendo pouco enaltecidas, observando-se que para o público investigado essas relações não denotam fator preponderante, pois, em seus relatos, demonstraram a escola como função social no desenvolvimento de suas potencialidades para a vida, como cidadãos constituintes da sociedade, mesmo desconhecendo muitos de seus direitos.

Analisou-se que no Ensino Médio os estudantes foram constituindo a convicção quanto aos seus anseios laborais e escolares de forma positiva, convencidos que estão aptos para o estudo e trabalho após a conclusão do EM. A escolarização para os estudantes é sinônimo de crescimento e dignidade para participação na sociedade. Todavia, ao expor suas conquistas, denunciam suas carências, seus direitos voltados à educação e ainda suas particularidades diante de sua deficiência, provavelmente pelo processo já vivido diante das mazelas ocorridas em seu processo formativo.

Os colaboradores relataram ambientes poucos acolhedores, ausência de recursos de acessibilidade, estratégias pedagógicas e despreparo do professor, como os principais problemas apontados pelos estudantes. Entretanto, enaltecem, algumas vezes, o apoio solidário e genuíno de alguns professores. Destarte, verificou-se que o aluno que recebe uma atenção voltada a sua especificidade por algum professor descreve sua experiência como positiva para sua aprendizagem e satisfação por sua aceitação. Tal situação oferece indicativos de que nem sempre o fato de o PAEE estar matriculado em escola regular significa efetividade e acesso ao processo de inclusão educacional.

Evidenciou-se em suas falas que são conhecedores e conscientes de suas necessidades mediante a deficiência que possuem, e alguns deles estão atentos aos seus direitos escolares. Todavia, uns revelaram frustrações e apontaram que poderiam ser diferentes se fossem atendidos em suas especificidades, haja vista que em sala de aula dependem do apoio de terceiros, como do estagiário, do acompanhante de sala e do intérprete, ou dos próprios colegas

de sala, o que os impede/limita de tornarem-se sujeitos de sua própria vida, e essa percepção não foi evidenciada pelos professores.

Em consonância com as queixas apresentadas pelos estudantes, identificou-se que os profissionais carecem de melhor qualificação, de programa sistemático de formação continuada, de apoio técnico externo e políticas públicas efetivas que os amparem no atendimento ao PAEE. A abordagem, o engajamento e a participação dos pais foram dificuldades encontradas para a realização da pesquisa, sendo evidente a resistência para efetuar as entrevistas.

Outro ponto a ressaltar é a escassez de estudos voltados à temática estudada, havendo a necessidade de ampliação, conforme foi visto no primeiro capítulo deste estudo, em que foi apresentada a revisão de literatura. De modo geral, a acessibilidade ao currículo e, conseqüentemente, o acompanhamento das atividades pedagógicas do estudante PAEE em sala de aula ainda estão muito aquém do necessário e desejado, oscilando entre sucesso e fracassos, muitas vezes, dependente de esforços e engajamento individual de alguns professores conscientes do seu papel para a efetivação da inclusão e do atendimento das demandas dos alunos, realizando ações de orientação e sistematização do trabalho voltadas a esse público. Ressalta-se que o sucesso do aluno não pode depender apenas do seu empenho em superar os obstáculos, pois dessa forma seria um retrocesso ao próprio conceito de deficiência como determinante social e não como algo situado no sujeito.

Observou-se no estudo que as interações sociais se mostraram imprescindíveis aos estudantes, para os quais os professores e as amigadas favoreceram o aprendizado.

Entre os principais problemas apontados, constatou-se que foi adotada uma aprendizagem aleatória a esse público. Denota-se uma urgência tanto dos responsáveis quanto dos próprios estudantes em se apropriarem das leis que os amparam, situação essa que se mostrou evidente no percurso do estudo, pois acredita-se que ao desconhecer seus direitos, eximem o poder público de incumbir-se de suas obrigações.

Ainda que essa ação não ocorra em âmbito coletivo na escola e, por vezes, não encontre o amparo institucional necessário, seja nas esferas municipais, estaduais ou federais, foi possível identificar aspectos positivos no relato de pais e alunos que apontaram uma ação modificadora em suas vidas, com a formação constituindo um alicerce ao alcance dos seus objetivos.

Ao mesmo tempo, essa assertiva denota que, com o empenho de pais, alunos, professores e gestores, a inclusão escolar pode ser um caminho possível e produzir sucesso acadêmico e profissional, cujo desafio se mantém. Acredita-se que os resultados obtidos no

presente estudo, consonantes com os objetivos e hipótese empreendidos, favorecem um importante conjunto de informação para a compreensão do percurso escolar de alunos PAEEs, com a participação dos envolvidos no âmbito da escola, podendo contribuir para as pesquisas na área, bem como suscitar o encaminhamento para novos estudos.

A coleta baseia-se no relato dos sujeitos e acredita-se que outras formas de obtenção de informação, como a observação dos espaços escolares e interações com estudantes e professores, poderiam enriquecer o estudo.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARAÚJO, E. L.; ARAÚJO, D. A. C. (org.). **Violência escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- ARAÚJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 2, p. 241-254, maio-ago. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, L. B.; CAMPOS, J. A. P. P. Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no Ensino Médio, **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 44, p. 79-91, 1. sem. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.131, de 4 de novembro de 1995**. Brasília, 1995a.
- BRASIL. INEP. **Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico**. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Constituição**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46.
- BRASIL. Senado Federal. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, jul. 1991. Seção 1, p. 14809.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012.
- BRASIL. Senado Federal. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, ago. 2009. Seção 1, p. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional da Integração da Pessoa com Deficiência. Brasília 1999.

BRASIL. INEP. **Resultados finais do censo escolar (redes estaduais e municipais)**. 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Lei n. 12.470, de 31 de agosto de 2011. Altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A à Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, ago. 2011. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de janeiro de 2016**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB de nº 3 de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação parecer homologado Portaria nº 1.570, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 2017. Seção 1, p. 146.

BRASIL. **Relação anual de informações sociais: características do emprego formal: RAIS 2017: pessoas com deficiência: principais resultados**. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A48EC2EA401497FE737C97C60/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20RAIS%202013%20%20PCD.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2018, 08:00.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9816rceb001-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816rceb001-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 abr. 2018, 15:18.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p. 5. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6094.htm). Acesso em: 10 abr. 2017, 16:05.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2009b. p. 3. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em: 10 abr. 2017, 13:30.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 15 maio 2018, 7:00.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. p. 1. Edição Extra. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>. Acesso em: 8 abr. 2017, 15:00.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm#:~:text=L13146&text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm#:~:text=L13146&text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia). Acesso em: 4 jun. 2017, 13:15.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Seção 1, p. 824. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 10 abr. 2017, 16:07.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar de 2016**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 8 abr. 2019, 13:15.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar de 2019**. Brasília: MEC/INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 03 maio 2018, 13:05. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 8 abr. 2019, 14:15.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690politicanacionaldeeducacaoespecialnaperspectivadaeducacaoinclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politicanacionaldeeducacaoespecialnaperspectivadaeducacaoinclusiva05122014&Itemid=30192).

Acesso em: 3 maio 2018, 13:10.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 21-24. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 8 jul. 2019, 16:17.

BRITO, S. M. A. P. **A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de Ensino Médio**: em foco o projeto político pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. São Luís, 2013.

BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores no Brasil -1997-2006. **Linhas críticas**, v. 17, n. 33, p 367-383, maio/ago. 2011.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas - **Rev. educ.** PUC- Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez. 2017.

CAIMI, F. E; LUZ, R. N. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665-682, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X29202>

CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? *In*: SILVA, E. E. (org.). **Investigação passo a passo**: perguntas e respostas para investigação clínica. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CAPELLINI, V. L. M. F. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. 407 p.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MANZONI, R.M. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARVALHO, A. P. **Políticas de educação especial no ensino médio público paranaense**: o aluno com deficiência em foco. Curitiba, 2012. 196 f.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio 2003.

CASADO, C. C. **Interações e relações de amizade**: um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CRUZ, R. A. S. **Ensino médio no Estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

DEL-MASSO M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em pesquisas científicas: conceitos e finalidades**. 6 jun. 2014. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/.../unesp-nead\\_reei1\\_ei\\_d04\\_texto2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/.../unesp-nead_reei1_ei_d04_texto2.pdf). Acesso em: 8 abr. 2017. 18:50.

DESSEN, M. A.; Polônia, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/Paideia](http://www.scielo.br/Paideia). Acesso em: 8 abr. 2017.

DIAS, M. V. B.; MEDEIROS, J. L. G. Inclusão de alunos com deficiências na escola: trajetórias e evoluções no estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 360-376, jan./jun. 2020.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. A entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação**, Piracicaba: Unimep; São Carlos: UFSCar, v. 2, n. 3, 1995. Edição especial.

DIAS, M. V. B.; SILVA, N. R. da. Proposta de validação de instrumento de pesquisa em educação: o estudo piloto e sua contribuição para a coleta definitiva. InFor, Inovação e Formação, **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 212-242, set. 2020. ISSN 2525-3476. Dossiê Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas.

DUARTE, M. **Síndrome de Down: um estudo sobre inclusão escolar na rede pública do Ensino Fundamental na cidade de Araraquara-SP**. 2003. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

FACIOLA, R. A.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. C. Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Belém, v. 12, n. 1, p.1-17, 2012.

FELÍCIO, N. C. **Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente**. 2017, 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FELICIO, N. C.; CAMPOS, J. A. P. P. A inclusão escolar no contexto do Ensino Médio: análise das produções em periódico científico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 17101720, jul./set. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8516>. Acesso em: 8 abr. 2017. E-ISSN: 1982-5587.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R.U.C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum-RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 969-985, 2016.

FILHO, D. C. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Londrina**. Londrina, 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

FRANCO, A. F. **Educação no Ensino Médio: uma forma de inclusão excludente?** São Carlos, 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

GALLERY, A. Ensino médio inclusivo: o começo da caminhada: **Revista Sentidos**, ed. 83 jul./ago. 2011. Instituto Rodrigo Mendes. Licença Creative Commons BY-NC-ND .

GARRIDO, M. A. T. G.; DEL-MASSO, M, C, S,; SILVA, N. R. O trabalho da pessoa com deficiência na percepção de gestores de empresas. **Revista Laborativa**, v. 6, n. 2, p. 6-22, out. 2017. Disponível em: <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa>. Acesso em: 8 abr. 2017.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para a Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 9-20, 2018. Edição Especial.

GLAT, R. Políticas de inclusão e diversidade: Avanços e recuos. *In*: NAJJAR, J.; VASCONCELOS, M. C. (orgs.). **A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios, 20 anos depois** Curitiba: Appris 2018. p. 187-197.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil. **Comunicações** - Caderno do Programa de Pós Graduação em Educação, ano 10. n. 1, jun. 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345 - 356, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 abr. 2017, 15:00.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HOLLERWEGER, S.; CATARINA, M. B. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do IDEAU**, 2014.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Estatísticas de gênero: notas técnicas**. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas\\_metodologicas.html](http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html). Acesso em: 22 setembro 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo do Censo escolar**. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Acesso em: 21 jun. 2020.

KRAWCZYK, N. R. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção em Questão).

LEANDRO, A. L. A. L.; COSTA, E.; AQUINO, S. Narrativas de formação (auto)biografia e inclusão: experiências de professores e alunos no ensino médio. **Ed. Holos**, v. 2, ano 28, p. 225-233, 2012.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escola inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES: PPGE/UFES, ano 12, v. 19, n. 42, p. 91-105, jul./dez. 2015.

LORENZO, S. M. de. **Inserção de pessoas com deficiências no mercado formal de trabalho a partir da percepção dos profissionais de recursos humanos das empresas**. Marília, 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP, 2016.

LORENZO, S. M.; SILVA, N. R. Contratação de pessoas com deficiência nas empresas na perspectiva dos profissionais de recursos humanos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 345-360, 2018.

LÜDKE, M. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAEKAVA, F. S. **Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE**. Marília, 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP, 2020.

MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. *In: Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 43-99.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: Análise de objetivos e de roteiro. *In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*. 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. 10 p. 1 CD-ROM. ISBN: 85-98623-01-6.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodics.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARINHO, C.C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629-642, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARQUES, M. P. S. D. **O acesso de pessoas com deficiência ao sistema público de Manaus, na percepção dos professores**. 2010. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução SED n. 2.799, de 11 de novembro de 2013. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, p. 21. 2013. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/61554134/doems-11-11-2013-pg-21>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Institui o Plano Estadual de Educação (PEE/MS) -2014-2024. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2014.

MATO GROSSO DO SUL Resolução “P”, SED/MS n. 109, de 19 de janeiro de 2017. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, n. 9.342, p. 23, 02 fev. 2017. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342\\_02\\_02\\_2017](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017)

MATO GROSSO DO SUL. Resolução “P” SED n. 2.766, de 28 de agosto de 2017. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, n. 9.483, p. 23, 30 jan. 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/225938142/doems-normal-30-01-2019-pg-23>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer “P” orientativo n. 351, de 6 dez. 2018. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 30 jan. 2019. p. 23.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2014.

MELETTI, S.M.F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES [online]**, v. 34, n. 93, p.175-189, 2014.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES E. G. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. São Carlos: Editora EDUFSCAR, 2015.

MILLER J. A. **A Inclusão do aluno surdo no ensino médio**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa tocial**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MUTO, J. H. D.; CAMPOS, J. A. de P. P.; MELO, E. M. E. O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, n. 20, p. 49–69, 2016.

NUNES, L. P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E. Tese e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. *In*: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S.(orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Editora Eduel, 2003.

OLIVEIRA, P.; CAMPOS, J. A. P. P. O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. **Interfaces da Educ.**, v. 7, n. 19, p. 146-165, 2016.

OLIVEIRA, A.A. S. de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CVR, 2018.

SILVA, M.; OLIVEIRA, H. M. T. Formação profissional integrada ao ensino médio: um estudo de caso com estudante surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SILVA, L. H.; OLIVEIRA, A. A. S. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara: UNESP/Universidad de Alacalá, v. 10, n. 1, p. 225-245, 2015. ISSN 2446-8606.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva, educação especial ou educação? Entre o existente e o desejado. *In*: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M (orgs.). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**, São Carlos: Editora M&M, 2014.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação da deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1995

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308. set./dez. 2004. (Temas em psicologia, n. 2).

PICOLO, G. M.; MENDES, E. G.; Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a deficiência. **Póiesis Pedagógica**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2012. p. 46-63, 2012.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO GALVÃO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba. 2012. p. 139-158.

PIZATO, E. C. G. **Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar**. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175 p.

REIS, J.G.; ARAUJO, S.M.; GLAT, R. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista de Educação Especial**, v. 32, p. 1-16, 2019.

RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS: características do emprego formal: RAIS 2015: pessoas com deficiência: principais resultados. Disponível em: <http://www.rais.gov.br/sitio/sobre.jsf> Acesso em: 15 jul. 2019.

RICHARDSON, J. R.; Pesquisa Social: Métodos e Técnicas- São Paulo, Ed. Atlas S.A. 1999

SALES, E. B. **Configurações subjetivas de alunos com deficiência visual sobre processos de escolarização no Ensino Médio**. 2019. 148 f. (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SAMPAIO, C. E. M. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos**. Brasília: INEP, 2009.

SCHAMBECK F, R. O contexto inclusivo na escola: representação e estigma na perspectiva de duas professoras. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao>. Acesso em: 20 fev. 2021. 16:35.

SHIMONO, O. S. **Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, M.; O., H.; L; T. Formação profissional integrada ao ensino médio: um estudo de caso com estudante surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 abr. 2021, 19:55.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, J. E. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, maio/ago. 2005.

TINÔCO, S. **Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial**. São Carlos. 2018.183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

TRENTIN, V. B.; REITZ, B. T., R. Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 713-726, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 fev. 2021.

UHMANN, S.M.; SCHWENGBER, M. S. V. Sujeitos com deficiência no mundo do trabalho: discursos que marcam aparências e, por sua vez, capacidades? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 abr. 2021. 14:45.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Aprovada na Sessão Plenária da Conferência Mundial de Educação Especial em 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/>. Acesso em: 1 jan. 2019.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar do aluno com deficiência mental**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). 2010. 125 p. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2002. 108 p. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

ZARDO, S. P. **A inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio no Estado de Goiás: limites e desafios para a organização do sistema de ensino**. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Roteiros iniciais e finais/questionários das entrevistas.

### A – Roteiros iniciais/questionários das entrevistas

**Quadro 1** – Roteiro inicial de entrevista para o segmento pais/responsáveis.

PAIS		
Caracterização	Escolarização	Trabalho
<p>1. Nome: Idade, Grau de escolaridade. Quantas pessoas residem na casa? Seu filho(a) possui irmãos? Sim? Não? Quantos? Idade.</p> <p>2. Você considera que ele tem bom relacionamento com os irmãos? Sim, Não, Por que?</p> <p>3. Profissão; Jornada de trabalho (h/dia); Renda Familiar total.</p> <p>4. Recebe algum benefício: Bolsa Família Outro; Contexto em que reside: Rural ou Urbano</p> <p><b>Diagnóstico do(a) filho (a)</b></p> <p>1. Qual o diagnóstico do seu filho?</p> <p>2. Quanto tempo após o nascimento de seu filho (a) foi realizado o diagnóstico?</p> <p>3. Quem comunicou o diagnóstico do seu filho?</p> <p>4. Você recebeu orientações quando soube do diagnóstico? Sim ou não?</p> <p>5. Seu filho fez ou faz algum acompanhamento profissional? Sim/ Não. Quais?</p> <p>6. Em sua opinião tem aspectos da deficiência que interferem na vida de seu filho? Sim ou não? Por quê?</p> <p>7. Você considera importante trabalhar para que seu filho tenha uma vida com qualidade? Sim ou não? Por quê?</p> <p>8. Seu filho encontra alguma dificuldade? Sim ou não?</p>	<p>1. Você acha importante seu filho(a) estudar? Sim, Não, Por quê?</p> <p>2. Com qual idade seu filho(a) começou a frequentar a escola?</p> <p>3. Encontrou dificuldade para realizar a matrícula de seu filho(a)? Sim ou Não. Se sim, qual(s)?</p> <p>4. Você acha que a escola trouxe algum benefício para seu filho? Sim ou Não. Quais?</p> <p>5. Recebeu algum tipo de atendimento especializado na escola? Sim ou Não. Quais?</p> <p>6. Como você avalia o aprendizado de seu filho(a)? Por quê?</p> <p>7. Encontrou alguma dificuldade na escola? Sim ou Não Quais?</p> <p>8. Você já identificou situação de discriminação ou preconceito de seu filho na escola? Sim ou Não. Quais?</p> <p>9. Identifica pontos positivos na escola para seu filho(a)? Sim ou Não Quais?</p>	<p>1. Seu filho(a) já trabalhou? Sim ou não. Onde? Em qual a atividade? Durante quanto tempo?</p> <p>2. Você o incentiva a trabalhar? Sim ou Não. De que forma?</p> <p>3. Acha importante seu filho trabalhar? Sim ou Não. Por quê?</p> <p>4. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê?</p> <p>5. Seu filho(a) já frequentou algum curso de qualificação profissional. Sim ou Não. Se sim, de quem foi esta decisão?</p> <p>6. Em relação ao trabalho, o que você espera de seu filho após o término do Ensino Médio?</p> <p>7. Você conhece a Lei de Cotas para o trabalho da qual seu filho tem direito? Sim ou Não.</p> <p>8. Qual a sua opinião sobre a Lei de Cotas?</p> <p>9. Seu filho(a) recebe ou já recebeu Benefício de Prestação Continuada (BPC)? Sim ou Não.</p> <p>10. Acha importante este benefício para seu filho(a)? Sim ou Não. Por quê?</p> <p>11. Como utilizam o dinheiro do BPC?</p> <p>12. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com deficiência? Explique.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

**Quadro 2** – Roteiro inicial de entrevista para o segmento estudantes.

<b>ESTUDANTES</b>		
<b>Caracterização</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Trabalho</b>
1. Nome; 2. Idade; 3. Quantos irmãos você tem? 4. Quantas pessoas moram na sua casa. 5. Qual profissão de seu pai? 6. E de sua mãe? 7. <b>Escolarização</b> 1. Seus pais tiveram participação na sua escolha de estudar? Sim ou Não. De que forma? 2. Em que escola fez o Ensino Fundamental? Pública; Privada; regular ou Especial. 3. Fez uso de recurso ou material adaptado? Sim ou não? Se sim, Qual(s)? Qual a finalidade? 4. Recebeu algum tipo de atendimento especializado? Sim/ Não Qual(s) 5. Como você avalia o aprendizado no ensino fundamental? Ruim, Regular, Bom, Ótimo. 6. Quais foram as suas principais dificuldade no ensino fundamental?	1. Você gosta de estudar? Sim ou não? Por quê? 2. Escola: Período: 3. Como ingressou na escola? 4. Você tem dificuldades para acompanhar as aulas? Sim ou não? Se sim, Quais? 5. Como é feita sua avaliação? Oral, escrita ou com auxílio? Considera essa forma de avaliação adequada? Sim ou não? Por quê? 6. Como você avalia seu relacionamento com o professor? Por quê? E com seus colegas? 7. Você já sofreu alguma situação de preconceito na escola? Sim ou não? Se sim, Quais? 8. Quais são as suas principais dificuldades no ensino médio? 9. Como é o seu deslocamento para os diferentes ambientes da escola? 10. Você tem planos após terminar o Ensino Médio? Sim ou não? Se sim, quais são eles?	1. Você acha importante trabalhar? Sim ou não? Por quê? 2. Você acredita que tem habilidades para trabalhar? Sim ou não. Se sim, quais são elas? 3. Você já frequentou algum curso de qualificação profissional? Se sim, qual(s). 4. Você já trabalhou? Sim ou não? Se sim, onde? 5. Durante quanto tempo? 6. Sua família incentiva você a trabalhar? Se sim, de que forma? 7. Você teve ou tem alguma disciplina que abordou o tema trabalho? Sim ou não? Se sim, quais? 8. Você teve alguma outra atividade na escola que abordou o tema “trabalho”. Se Sim, Quais? 9. Você sente necessidade deste conteúdo no ensino médio? Sim ou não? Por quê? 10. Quais são seus planos depois que terminar o Ensino médio? 11. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê? 12. Você conhece a Lei de Cotas? Sim ou Não?

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

**Quadro 3** – Roteiro inicial de entrevista para o segmento professores

<b>PROFESSORES</b>		
<b>Caracterização</b>	<b>Aprendizagem dos alunos com deficiência: a escola</b>	<b>Trabalho</b>
1. Nome; Idade; Estado Civil.  2. Escolaridade: Qual sua área de formação?  3. Por que optou por esta formação?  4. Há quanto tempo trabalha nesta escola?  5. Já atuou em outras modalidades de ensino que não o Ensino Médio? Sim ou Não. Se sim, quais?	1. Nesta modalidade do Ensino Médio, como você avalia o processo de ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência? Positivo ou Negativo? Por quê? 2. Qual sua opinião sobre a política da Educação Inclusiva? Por quê? 3. O seu aluno dispõe de algum tipo de auxílio/recurso diferenciado em sala de aula? Sim ou não? Quais? 4. Recebe algum tipo de atendimento especializado na escola? Sim ou Não. Qual? 5. Em sua opinião quais os aspectos da deficiência interferem na vida de seu aluno? Por quê? 6. Além do processo ensino-aprendizagem que outros aspectos você contempla na formação do seu aluno com deficiência? Por quê? 7. No contexto escolar, quais as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência? 8. Como você avalia o seu relacionamento com os alunos com deficiências? Por quê? 9. Você já identificou situação de discriminação, preconceito ou constrangimento de alunos; com deficiência na sua escola? Se sim, Qual(si)? 10. Como você avalia o seu relacionamento com os alunos com deficiência? Por quê?	1. Considerando a proposta curricular do Ensino Médio, existe alguma disciplina ou módulo que aborda o tema trabalho? Sim ou Não. Se sim, qual (si)? 2. Qual momento é ofertada? 3. De que forma ocorre? Recursos de ensino, Estratégias de ensino; quais as atividades/conteúdos teóricos. 4. Como você avalia a contribuição dessas atividades para o acesso do aluno com deficiência no mercado de trabalho? Por quê? 5. Você acha importante seu aluno trabalhar? Por quê? 6. Acredita que a pessoa com deficiência tem habilidades para trabalhar? Se sim, Quais? 7. Você incentiva seu aluno com deficiência trabalhar? Sim ou não? 8. A escola possui parceria com instituição de formação para o Mercado de trabalho, ou de encaminhamento de alunos com deficiência para o trabalho? Sim ou Não. Quais? 9. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê? 10. Você conhece a Lei de cotas para o trabalho, à qual as pessoas com deficiência têm direito? Se sim, explique.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

## B – Roteiros finais/questionários das entrevistas

**Quadro 1** – Roteiro Final de entrevista para o segmento pais, conforme contribuições/ intervenções dos juízes de valores.

PAIS		
Caracterização	Escolarização	Trabalho
<p>1. Nome: Idade. Até que ano você estudou? Quantas pessoas residem na casa? Seu filho(a) possui irmãos? Sim? Não? Quantos? Idade.</p> <p>2. Profissão; Jornada de trabalho (h/dia).</p> <p>3. Recebe algum benefício: Bolsa Família, ou outro?</p> <p>4. Este benefício é oriundo do deficiente?</p> <p><b>Diagnóstico do(a) filho (a)</b></p> <p>1. Qual o diagnóstico do seu filho?</p> <p>2. Você recebeu orientações quando soube do diagnóstico? Sim ou não?</p> <p>3. Seu filho(a) fez ou faz algum acompanhamento profissional? Se sim, quais?</p> <p>4. Em sua opinião tem aspectos da deficiência que interferem na vida de seu filho? Se sim, quais?</p> <p>5. O que você considera importante trabalhar para que seu filho tenha uma vida com qualidade? Por quê?</p> <p>6. Seu filho encontra alguma dificuldade? Se sim. Quais?</p>	<p>1. Você considera ser importante seu filho(a) estudar? Sim ou Não, por quê?</p> <p>2. Com qual idade seu filho(a) começou a frequentar a escola?</p> <p>3. Encontrou dificuldade para realizar a matrícula de seu filho(a)? Se sim, qual(s)?</p> <p>4. Você acha que a escola acrescentou benefícios positivos para seu filho? Quais?</p> <p>5. Recebeu algum tipo de atendimento especializado na escola? Se Sim, quais?</p> <p>6. Como você avalia o aprendizado de seu filho(a)? Por quê?</p> <p>7. Encontrou alguma dificuldade na escola? Se sim, quais?</p> <p>8. Você já identificou situação de discriminação ou preconceito de seu filho na escola? Se sim, quais?</p> <p>9. Identifica pontos positivos na escola para seu filho(a)? Se sim, quais?</p>	<p>1. Seu filho(a) já trabalhou? Sim ou não. Onde? Em qual a atividade? Durante quanto tempo?</p> <p>2. Você o incentiva a trabalhar? Se sim, de que forma?</p> <p>3. Acha importante seu filho trabalhar? Se sim, por quê?</p> <p>4. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê?</p> <p>5. Seu filho(a) já frequentou algum curso de qualificação profissional. Se sim, de quem foi esta decisão?</p> <p>6. Em relação ao trabalho, o que você espera de seu filho após o término do Ensino Médio?</p> <p>7. Você conhece a Lei de Cotas para o trabalho da qual seu filho tem direito?</p> <p>8. Se sim, qual sua opinião sobre ela?</p> <p>9. Seu filho(a) recebe ou já recebeu Benefício de Prestação Continuada (BPC)?</p> <p>10. Acha importante este benefício para seu filho(a)? Se sim. Por quê?</p> <p>11. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com deficiência? Explique.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

**Quadro 2** – Roteiro final de entrevista para o segmento estudantes, conforme contribuições/intervenções dos juízes de valores.

<b>ESTUDANTES</b>		
<b>Caracterização</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Trabalho</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome;</li> <li>2. Idade;</li> <li>3. Quantos irmãos você tem?</li> <li>4. Quantas pessoas moram na sua casa.</li> <li>5. Qual profissão de seu pai?</li> <li>6. E de sua mãe?</li> </ol> <p><b>Escolarização</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seus pais tiveram participação na sua escolha de estudar? Sim ou Não. De que forma?</li> <li>2. Em que escola fez o Ensino Fundamental? Pública; Particular; Regular ou Especial.</li> <li>3. Fez uso de recurso ou material adaptado? Se sim, Qual(si)? Qual a finalidade?</li> <li>4. Recebeu algum tipo de atendimento especializado na escola? (Cuidador, Sala Multifuncional?) Se sim, qual?</li> <li>5. Como você avalia seu aprendizado no ensino fundamental? Ruim, Regular, Bom, Ótimo.</li> <li>6. Quais foram as suas principais dificuldades no ensino fundamental?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você gosta de estudar? Sim ou não? Por quê?</li> <li>2. Qual o nome da escola que estuda? Em qual período: matutino, vespertino ou noturno?</li> <li>3. Você tem dificuldades para acompanhar as aulas? Sim ou não? Se sim, Quais?</li> <li>4. Como é feita sua avaliação? Oral, escrita ou com auxílio?</li> <li>5. Considera essa forma de avaliação adequada? Sim ou não? Por quê?</li> <li>6. Como você avalia seu relacionamento com o professor? Por quê?</li> <li>7. E com seus colegas?</li> <li>8. Você já sofreu alguma situação de preconceito na escola? Sim ou não? Se sim, Quais?</li> <li>9. Quais são as suas principais dificuldades no ensino médio?</li> <li>10. Como é o seu deslocamento para os diferentes ambientes da escola?</li> <li>11. Você tem planos após terminar o Ensino Médio? Sim ou não? Se sim, quais são eles?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você acha importante trabalhar? Por quê?</li> <li>2. Você acredita que tem habilidades para trabalhar? Se sim, quais?</li> <li>3. Você já frequentou algum curso de qualificação profissional? Se sim, qual(si).</li> <li>4. Você já trabalhou? Sim ou não? Se sim, onde?</li> <li>5. Durante quanto tempo?</li> <li>6. Sua família incentiva você a trabalhar? Se sim, de que forma?</li> <li>7. Você teve ou tem alguma disciplina que abordou o tema trabalho? Sim ou não? Se sim, quais?</li> <li>8. Você teve alguma outra atividade na escola que abordou o tema “trabalho”. Se Sim, Quais?</li> <li>9. Você sente necessidade deste conteúdo no ensino médio? Sim ou não? Por quê?</li> <li>10. Quais são seus planos depois que terminar o Ensino médio?</li> <li>11. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê?</li> <li>12. Você conhece a Lei de Cotas? Se sim, qual sua opinião sobre ela?</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

**Quadro 3** – Roteiro Final de entrevista para o segmento professores, conforme contribuições/ intervenções dos juízes de valores.

<b>PROFESSORES</b>		
<b>Caracterização</b>	<b>Aprendizagem dos alunos com deficiência: a escola</b>	<b>Trabalho</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome; Idade; Estado Civil.</li> <li>2. Escolaridade:</li> <li>3. Qual sua área de formação?</li> <li>4. Por que optou por esta formação?</li> <li>5. Há quanto tempo trabalha nesta escola?</li> <li>6. Já atuou em outras modalidades de ensino que não o Ensino Médio? Sim ou Não. Se sim, quais?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nesta modalidade do Ensino Médio, como você avalia o processo de ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência? Positivo ou Negativo? Por quê?</li> <li>2. Você conhece a Política da Educação Inclusiva? Se sim, qual sua opinião sobre ela?</li> <li>3. O seu aluno dispõe de algum tipo de auxílio/recurso diferenciado em sala de aula? Sim ou não? Quais?</li> <li>4. Sua aluna recebe algum tipo de atendimento especializado na escola como: Sala Multifuncional, Cuidador, Adaptação metodológica? Se sim, de que forma ocorre?</li> <li>5. Em sua opinião quais os aspectos da deficiência interferem na vida de seu aluno? Por quê?</li> <li>6. Além do processo ensino-aprendizagem que outros aspectos você contempla na formação do seu aluno com deficiência? Por quê?</li> <li>7. No contexto escolar, quais as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência?</li> <li>8. Como você avalia o seu relacionamento com os alunos com deficiências? Por quê?</li> <li>9. Você já identificou situação de discriminação, preconceito ou constrangimento de alunos; com deficiência na sua escola? Se sim, Qual(si)?</li> <li>10. Como você avalia o seu relacionamento com os alunos com deficiência? Por quê?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerando a proposta curricular do Ensino Médio, existe alguma disciplina ou módulo que aborda o tema trabalho? Sim ou Não. Se sim, qual (si)?</li> <li>2. Em que momento é ofertada?</li> <li>3. De que forma ocorre?</li> <li>4. Utiliza algum recurso de ensino para trabalhar com os alunos(as), ou estratégias diferenciadas?</li> <li>5. Como você avalia a contribuição dessa metodologia para o acesso do aluno com deficiência no mercado de trabalho? Por quê?</li> <li>6. Por que você acha importante seu aluno trabalhar?</li> <li>7. Acredita que a pessoa com deficiência tem habilidades para trabalhar? Se sim, Quais?</li> <li>8. Em que momento você atribui que o conteúdo trabalho pode incentivar seu aluno com deficiência a pensar no trabalho?</li> <li>9. Como você acha que o mercado de trabalho recebe as pessoas com algum tipo de deficiência? Por quê?</li> <li>10. Você conhece a Lei de cotas para o trabalho, à qual as pessoas com deficiência têm direito? Se sim, explique.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

**APÊNDICE B** – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

**A. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE (Para os alunos)**

Meu nome é Mirian Vieira Batista Dias, sou estudante de doutorado em Educação com linha de pesquisa em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista- Unesp de Marília, e você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *“Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio a partir da percepção de alunos e professores”*, tendo como objetivo conhecer as expectativas laborais e acadêmicas por meio da percepção dos alunos e professores posterior a etapa do Ensino Médio. Seus pais ou responsáveis já autorizaram sua participação. A pesquisa irá acontecer na escola em que você estuda, e em horários que você não estiver em sala de aula. Irei realizar algumas perguntas, gravar e anotar suas respostas. Seu nome não será divulgado, apenas a pesquisadora responsável terá acesso a esse material. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos passar. Ressalto que caso não queira participar da pesquisa é um direito seu, não apresentando nenhum problema se desistir.

Os resultados da pesquisa serão publicados, sem identificação dos alunos que participaram da pesquisa. Se acaso você tiver alguma dúvida, estou à disposição para esclarecimentos a você.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada **Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio a partir da percepção de alunos e professores**, que tem como objetivo conhecer as expectativas laborais e acadêmicas por meio da percepção dos alunos e professores posterior a etapa do Ensino Médio. Mediante esclarecimento deste termo, entendo que posso dizer “sim” e participar, mas que também tenho o direito de “não” aceitar a participação na pesquisa sem que ocorra qualquer tipo de problema ou punição para mim. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e ainda conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do aluno

Certos de poder contar com sua participação, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (67) 996865401 - Mirian  
Pesquisadora: Mirian Vieira Batista Dias– doutoranda da Unesp – Marília. Pós-graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Educação Especial  
Professor orientador: Nilson Rogério da Silva – Unesp – Marília.

Assinatura da pesquisadora

### TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis pelo aluno)

Estamos realizando uma pesquisa nas escolas da Rede Estadual de Ensino, intitulada: **“Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio a partir da percepção de alunos e professores”**, e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo deste estudo é conhecer as expectativas laborais e acadêmicas por meio da percepção dos alunos e professores posterior a etapa do Ensino Médio.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá nenhuma perda, e o aceite não implicará em nenhum retorno financeiro.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) O (a) aluno (a) irá responder algumas questões referentes a sua vida escolar e seu futuro profissional, após terminar a pesquisa, os resultados serão utilizados para fins científicos e poderão ser divulgados em revistas, congressos e não haverá identificação dos alunos em momento algum.
- B) O (a) aluno (a) poderá deixar de responder algumas perguntas sem prejuízo algum.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_  
responsável pelo (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ autorizo ele (a)  
participar da pesquisa intitulada : **“ Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com  
deficiência no Ensino Médio a partir da percepção de alunos e professores”**.

Declaro ainda ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência e do (a) aluno (a) poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_/ \_/ \_\_\_\_

Certos de poder contar com sua participação, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (67) 996865401 - Mirian  
Pesquisadora Responsável: Mirian Vieira Batista Dias– doutoranda da Unesp – Marília. Pós-graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Educação Especial  
Professor orientador: Nilson Rogério da Silva – Unesp – Marília.

\_\_\_\_\_

**TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para os Pais, Alunos e Professores)**

Meu nome é Mirian Vieira Batista Dias, sou doutoranda em Educação Especial pela UNESP de Marília. Estou convidando alguns pais, alunos e professores, a participarem do estudo:

***“Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio a partir da percepção de alunos e professores”***, tendo como objetivo conhecer um pouco sobre o aluno com deficiência que frequenta o Ensino Médio bem como suas expectativas laborais e acadêmicas após esta etapa de ensino. Se você aceitar participar deste estudo, responderá a um questionário que será feito pela pesquisadora.

Apenas a pesquisadora responsável terá acesso a esse material. Os nomes não serão divulgados, somente servirão para a pesquisadora controlar todo o material. Caso você sinta algum desconforto poderá parar de responder as perguntas quando quiser. A participação nesta pesquisa não traz nenhum risco ou perigo a você participante, e ainda não haverá nenhum tipo de recompensa financeira para a participação.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa: ***“Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio a partir da percepção de alunos e professores*** que tem como objetivo descrever sobre as percepções da pessoa com deficiência, bem como suas expectativas acadêmicas posterior à conclusão da etapa do Ensino Médio. Deste modo, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas, recebi uma cópia deste termo de consentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Certos de poder contar com sua participação, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (67) 996865401 – Mirian.

Pesquisadora: Mirian Vieira Batista Dias – doutoranda da Unesp – Marília. Pós-graduação em Educação– Linha de Pesquisa: Educação Especial

Professor orientador: Nilson Rogério da Silva – Unesp – Marília.

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE C - Resultado das contribuições dos participantes da pesquisa

### Resultado das contribuições dos JVs – Segmento pais

Caracterização	JVC	JVD	Diagnóstico	JVC	JVD	Escolarização	JVC	JVD	Trabalho	JVC	JVD
Q-01	01	01	Q-01	01	01	Q-01	02	X	Q-01	01	01
Q-02	01	01	Q-02	X	02	Q-02	02	X	Q-02	01	01
Q-03	X	02	Q-03			Q-03	02	X	Q-03	02	X
Q-04	01	01	Q-04	02	X	Q-04	02	X	Q-04	02	X
			Q-05	02	X	Q-05	02	X	Q-05	02	X
			Q-06	02	X	Q-06	01	01	Q-06	02	X
			Q-07	X	02	Q-07	01	01	Q-07	02	X
			Q-08	X	02	Q-08	01	01	Q-08	02	X
			Q-09	X	02	Q-09	02	X	Q-09	02	X
									Q-10	01	01
									Q-11	02	X
									Q-12	02	X
Número total de questões: 36			Índice de concordância: 75%				Índice de discordância: 25%				

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

**Resultado das contribuições dos JVs – Segmento professores**

<b>Caracteri- zação</b>	<b>JVC</b>	<b>JVD</b>	<b>Aprendizagem PAEE</b>	<b>JVC</b>	<b>JVD</b>	<b>Trabalho</b>	<b>JVC</b>	<b>JVD</b>
Q-01	01	01	Q-01	01	01	Q-01	02	X
Q-02	01	01	Q-02	02	X	Q-02	02	X
Q-03	X	02	Q-02	X	X	Q-03	02	X
Q-04	01	01	Q-04	01	01	Q-04	02	X
Q-05	02	X	Q-05	02	X	Q-05	01	01
			Q-06	02	X	Q-06	02	X
			Q-07	02	X	Q-07	02	X
			Q-08	02	X	Q-08	02	X
			Q-09	02	X	Q-09	02	X
			Q-11	02	X	Q-10	02	X
			Q-12	02	X	Q-11	02	X
						Q-12	02	X
Número total de questões: 26%    Índice de concordância: 72%    Índice de concordância: 28%								

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

**Quadro 10** – Resultado das contribuições dos JVs – Segmento estudantes

<b>Caracteri- zação</b>	<b>JVC</b>	<b>JVD</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>JVC</b>	<b>JVD</b>	<b>Trabalho</b>	<b>JVC</b>	<b>JVD</b>
Q-01	01	01	Q-01	02	X	Q-01	01	01
Q-02	01	01	Q-02	01	01	Q-02	02	X
Q-03	X	02	Q-03	02	X	Q-03	02	X
Q-04	01	01	Q-04	02	X	Q-04	02	X
Q-05	02	X	Q-05	02	X	Q-05	01	01
Q-06	X	02	Q-06	02	X	Q-06	02	X
Q-07	01	01	Q-07	02	X	Q-07	02	X
			Q-8	02	X	Q-08	02	X
						Q-09	02	X
						Q-10	02	X
						Q-11	02	X
						Q-12	02	X
						Q-13	02	X
						Q-14	01	01
Número total de questões: 30%			Índice de concordância: 73%			Índice de discordância: 27%		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

## **ANEXO**

## ANEXO A - Termo de autorização para realização da pesquisa



**GOVERNO DO ESTADO**  
Mato Grosso do Sul

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu Marizeth Baze Kiill, ocupante do cargo de **Coordenadora Regional de Educação**, da Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas, **AUTORIZO** Mirian Vieira Batista Dias, Portadora do RG: 18.344369SSP/SP, CPF: 13720683842; doutoranda em Educação pela UNESP Marília, com linha de Pesquisa em Educação Especial a realizar a Pesquisa Intitulada *“Expectativas profissionais e acadêmicas de alunos com deficiência no Ensino Médio a partir da percepção do aluno e de professores”*, nesta Rede Estadual de Ensino. O objetivo do estudo é conhecer as expectativas laborais e acadêmicas por meio da percepção do aluno e dos professores após etapa do Ensino Médio. Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados por meio de questionários semi estruturados, que envolverá pais, professores e alunos frequentes no Ensino Médio tendo como critério para esta seleção estar cursando Ensino Médio e apresentar algum tipo de deficiência. Desta maneira, a pesquisadora se comprometerá a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não serão utilizadas as informações coletadas em prejuízo desta pessoa e/ou instituição, respeitando deste modo as Diretrizes éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Três Lagoas, 19 de Junho de 2018.

Responsável pela Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas

  
Marizeth Baze Kiill  
Coordenadora Regional  
de Educação SED/MS  
Res. "F" SED n. 109 de 19/01/2017

Secretaria de Estado de Educação  
Coordenadoria Regional de Educação  
de Três Lagoas  
CNPJ: 02.585.824.0440-90  
Av. Antônio Trajano Nº 603, Centro  
CEP. 79601-000 - Três Lagoas - MS  
Telefone: (67) 3919-2609